R E P O R T R E S U M E S

ED 020 693 FL 000 477

SYSTEMATISCHER AUSSPRACHEUNTERRICHT IN SPRACHLABORATORIUM (SYSTEMATIC PRONUNCIATION INSTRUCTION IN THE LANGUAGE LABORATORY).

BY- BOEDDINGHAUS, WALTER

PUB DATE 66

EDRS PRICE MF-$0.25 HC-$1.36 32P.

DESCRIPTORS- *LANGUAGE LABORATORY USE, *AUDIOLINGUAL SKILLS, *PRONUNCIATION INSTRUCTION, *LANGUAGE INSTRUCTION, *CONTRASTIVE LINGUISTICS, LANGUAGE LABORATORIES, PHONETICS, PHONEMICS, SECOND LANGUAGE LEARNING, GERMAN,

THE APPARENT DISAPPOINTMENT AND SLACKENING OF ENTHUSIASTIC INTEREST IN LANGUAGE LABORATORY INSTRUCTION IS MOST PROBABLY NOT DUE TO A FUNDAMENTAL LACK OF EFFECTIVENESS, BUT TO METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL PROBLEMS YET TO BE SOLVED. MOST IMPORTANT, THE RESTRICTIVE DEPENDENCE OF LABORATORY MATERIAL ON CLASSROOM LESSONS MUST BE ABANDONED. ONLY WHEN LABORATORY INSTRUCTION IS AS INDEPENDENT AS POSSIBLE OF CLASSWORK, AND OF THE INSTRUCTOR HIMSELF, CAN IT SERVE ITS PURPOSE AS A TRULY SUPPLEMENTARY TECHNIQUE PROVIDING SYSTEMATIC INTENSIVE PRACTICE OF UNFAMILIAR MATERIAL. IN THE LANGUAGE LAB, THE PUPIL LEARNS GRAMMATICAL PRINCIPLES INDUCTIVELY, REPLACING THE "VERTICAL" LEARNING FROM PARADIGMS WITH "HORIZONTAL" LEARNING BASED ON TRANSFORMATIONAL EXERCISES, AND THE IMMEDIATE CORRECTION OR CONFIRMATION OF HIS RESPONSES OFFERS A GREAT CUMULATIVE ADVANTAGE. TO INSURE CORRECT PRONUNCIATION, AN INSTRUCTIONAL PLAN SHOULD INCLUDE (1) A SYSTEMATIC, THEORETICAL COMPARISON OF THE SOUND SYSTEMS OF THE TARGET AND NATIVE LANGUAGES, (2) SCRUTINY OF INDIVIDUAL PRONUNCIATION PROBLEMS AND THEIR TRANSFERENCE INTO SERIES OF MINIMAL PAIRS, (3) CONSTRUCTION OF HEARING AND SPEAKING EXERCISES BASED ON THESE MINIMAL PAIRS, AND (4) PREPARATION OF AN ADEQUATE NUMBER OF FLUENCY EXERCISES. THIS ARTICLE IS A REPRINT FROM "ACTA GERMANICA," VOLUME 1, 1966, PAGES 117-147. (RW)

ED020693

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

OFFPRINT — OORDRUK

SONDERDRUCK
ACTA GERMANICA
BAND 1
1966

65 Burg Street Cape Town P.O. Box 3117
PUBLISHED A.A.BALKEMA UITGEWER
Burgstraat 65 Kaapstad Posbus 3117

FL 000 477

SYSTEMATISCHER AUSSPRACHEUNTERRICHT IM SPRACHLABORATORIUM

Walter Boeddinghaus
(Universität Oranje-Freistaat, Bloemfontein)

In den jüngsten Veröffentlichungen zur Methodik des Fremdsprachenunterrichtes ist eine merkliche Abkühlung des enthusiastischen Interesses, das man dem Sprachlabor in den ersten Jahren seiner Entwicklung entgegengebracht hat, nicht zu übersehen.[1] Zwei Motive, die vor einer Reihe von Jahren in den Vereinigten Staaten der Entwicklung des Sprachlabors entscheidende Impulse gegeben und ihr fast den Charakter einer nationalen Bewegung verliehen haben, einerseits eine kontaktfreudige Weltoffenheit, der Wunsch, in fremden Zungen zu sprechen, und auf der anderen Seite der akute Konkurrenzkampf mit Rußland, durch welchen die Finanzierung des großen Projektes ins Rollen gebracht wurde, diese beiden nicht primär pädagogischen Motive sind nach wie vor wirksam.[2] Auch das Axiom von dem Primat des gesprochenen Wortes vor dem geschriebenen scheint, jedenfalls in der Theorie, wie eh und je akzeptiert zu werden, obgleich man dagegen einwenden könnte, die Tatsache, daß die Menschheit gesprochen hat, bevor sie zu schreiben anfing, und daß jedes Kind ebendieselbe Reihenfolge einhält, sei an sich noch kein zwingender Grund dafür, daß der Schüler oder Student sich nun gleichfalls zunächst der Schrift entschlagen müsse, um nicht gegen das phylogenetisch und ontogenetisch Gewohnte zu verstoßen. Die Überzeugung, daß die eigentliche Beherrschung einer Sprache in dem Vermögen liegt, sie zu sprechen, scheint an Kraft jedoch nichts eingebüßt zu haben. Schließlich sollten auch die Erfahrungen, die man vor allem auf dem Gebiet von Wirtschaft und Technik mit „programmiertem Unterricht" beim Erlernen ziemlich komplizierter Kenntnisse und Fertigkeiten gemacht hat, eine stürmische Weiterentwicklung in der Praxis des Sprachlabors erwarten lassen. Wenn dennoch eine gewisse Enttäuschung und ein Nachlassen des Entwicklungstempos spürbar ist, so liegt das offenbar daran, daß dem Sprachlabor de facto der Erfolg versagt geblieben ist, der die hohen Kosten rechtfertigen würde.

In diesem Zusammenhang ist vor allem der „Keating Report" zu nennen, eine weitgespannte Untersuchung über die Wirksamkeit des Sprachlabors, deren überwiegend negative Ergebnisse in Amerika einiges

1. H. Mustard und A. Tudisco (Foreign Lang. Lab., 1959, S.338) haben dem enthusiastischen Interesse schon früher Mißtrauen entgegengebracht und empfohlen, die anfänglichen Erfolgsberichte nicht zu wörtlich zu nehmen.—Vgl. hierzu auch Locke, Equipment, 1960, S.25.

2. Vgl. hierzu die diesbezügliche Äußerung in Proceedings of the First Conference on the Role of the Lang. Lab., 1960, S.4.

Aufsehen erregt zu haben scheinen.[3] Keating hat in siebzig Schulen im Gebiet von New York an fünftausend Schülern in verschiedenen Klassen die Wirksamkeit des Sprachlabors im Französischunterricht untersucht und ist zu dem Ergebnis gekommen, daß innerhalb dieser Gruppe zwar die Aussprache dort besser ist, wo ein Sprachlabor verwendet wurde, daß aber auf anderen Gebieten der Sprachbeherrschung, namentlich im Verstehen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache, die Schüler ohne Sprachlabor besser abschneiden. Und selbst in der Aussprache werden dem Bericht zufolge nach dem zweiten Unterrichtsjahr die „Laboratoriumsschüler" von den anderen übertroffen. Keating begnügt sich in seinem Bericht mit einer Beschreibung der Untersuchungsbedingungen und einer nüchternen Feststellung der faktischen Ergebnisse.[4] Aber obgleich er den Gründen für das offensichtliche Versagen des Sprachlabors nicht weiter nachgeht, läßt sich seinem Bericht ein diesbezüglicher Hinweis entnehmen. In fast allen untersuchten Schulen wird das Sprachlabor offenbar nur eine Wochenstunde verwendet, und diese Stunde geht außerdem noch auf Kosten einer gewönlichen Unterrichtsstunde.[5] Diese überraschende Tatsache erlaubt einen Rückschluß auf die entscheidende Ursache für die geringen Erfolge oder gar Mißerfolge, die man offenbar bei der Verwendung von Sprachlabors zu verzeichnen hat. Fern davon, dem Lehrer kostbare Arbeitszeit zu sparen, hat das Sprachlabor ihm ein unerwartet hohes Maß an zusätzlicher Arbeit aufgebürdet.[6] Sowohl die Ausarbeitung der erforderlichen Lektionen, des „Programms", als auch die praktische, routinemäßige Vorbereitung der Übungsstunden erfordern Zeitmengen, wie sie nirgends im herkömmlichen Sprachunterricht benötigt wurden.[7] Die Folge hiervon ist eine Überlastung des Lehrers oder Dozenten ebendort, wo er sich Entlastung erhofft hatte. Infolgedessen wurden die Übungsstunden im

3. Keating, A Study of the Effectiveness of Lang. Laboratories, 1963.—Vgl. hierzu auch die wenig schlagkräftige Erwiderung von Anderson, Grittner, Porter und Stack (The Keating Report. A Symposium, 1964).

4. Keating unterscheidet sich durch skeptische Sachlichkeit von temperamentvollen Äußerungen, die ebenfalls gelegentlich in der amerikanischen Fachliteratur zu finden sind. Eine Bemerkung, wie: „... that these electronic contraptions are contributing immensely to the dehumanizing of foreing language training" (Trace, Further Threats, 1960, S.267) übersieht, daß die geistige Bereicherung durch eine fremde Sprache eine gewisse Beherrschung dieser Sprache voraussetzt.

5. Keating, a.a.O., S.13.—Marty (Programing a Basic Language Course, 1962) fordert ein Minimum von insgesamt sechs Arbeitsstunden pro Woche für gute Studenten und für schwächere ein Minimum von zehn Stunden. (S.15).—Vgl. hierzu auch die interessanten Zeitangaben bei Léon, Laboratoire et Correction, 1962, S.56.

6. Vgl. die diesbezügl. Bemerkungen in Language Labs. An Updated Report, 1963.

7. Wer in einem Sprachlabor praktisch gearbeitet hat, weiß, daß die Zeit dort dazu neigt, sich zauberberghaft zu verflüchtigen.—In der Literatur sind Angaben über einen Zeitverbrauch von zehn Stunden Vorbereitung pro Stunde Laborübung nicht ungewöhn-

Sprachlabor auf das äußerste Minimum von einer Wochenstunde reduziert, und die Qualität des Übungsmaterials bleibt notgedrungen unzureichend.[8]

Schuld an dieser Fehlentwicklung ist letzlich wohl die übereilte Einführung des Sprachlabors in den normalen Unterrichtsbetrieb. Die Avantgarde hat dieses Instrument verfrüht an das große Heer weitergegeben. Unter dem Druck der Notwendigheit schneller Erfolge, aus der Befürchtung, im internationalen pädagogischen Konkurrenzkampf abzufallen, gefördert durch ungewohnte Staatssubventionen und mit starkem Nachdruck von Seiten der elektroakustischen Industrie scheint das Experimentalstadium in den meisten Ländern zu früh verlassen worden zu sein. Nun droht der erste Ansturm stecken zu bleiben; was Wunder, wenn der Elan der Truppe sinkt.

Die Schwäche liegt jedoch höchstwahrscheinlich nicht in prinzipieller Unbrauchbarkeit des Sprachlabors sondern in methodischen und organisatorischen Mängeln, und von dorther muß versucht werden, sie zu beheben. Das Ausarbeiten von Unterrichtsmaterial für das Sprachlabor ist keine Nebenbeschäftigung für einzelne Lehrer oder Dozenten. Ein hohes Maß von Arbeitsteilung, vergleichbar der industriellen Trennung von Entwurf und Ausführung ist nötig, wenn brauchbares Unterrichtsmaterial geschaffen werden soll. Der Lehrer oder Dozent, der seine eigenen Lektionen für das Sprachlabor entwirft und ausführt, ist dem Inhaber eines Herrenausstattungsgeschäftes zu vergleichen, der nach Ladenschluß im Kreise der Familie für seine Kundschaft selber die Hemden näht. Nicht allein von der Aufstellung der Lektionen, sondern auch von der Kontrolle der Arbeit im Sprachlabor sind die Sprachlehrer völlig freizustellen. Diese Kontrolle muß von Hilfskräften übernommen werden.[9] Unterrichtsstoff,

lich. Vgl. hierzu Hutchingson, Mass Oral Testing, 1959, S.466 und Modern Foreign Languages in High School, 1961, S.37; Iodice, Guidelines, 1961, S.22; T. H. Mueller, Correlating the Lang. Lab. with the Textbook, 1963, S.87; A Dozen Do's and Dont's, 1962. – Malecot (Oral Grammer Tapes, 1959/60) nennt drei bis vier Jahre für die Übungen eines Semesters; Creore (The New Media, 1960) nennt das Verhältnis 14 : 1; Hayes (Step by Step Procedures, 1960) bringt für jedes Kapitel im Skript zwanzig Arbeitsstunden in Anschlag; Gibson (Tape Recordings Experiment, 1959) nennt das Dreißigfache an Arbeitszeit; Pomeranz (Lang. Lab., 1965) einen ähnlich hohen Betrag. Für die Herstellung „programmierter" Texte werden noch wesentlich höhere Zahlen genannt. Vgl. dazu auch Turner, Introduction, 1965, S.42.

8. Capretz bemerkt hierzu in einer anspruchsvoll kritischen Studie (Preparation of Materials, 1960): „It is practically impossible for individual teachers with limited time and facilities to produce good laboratory materials." (S.56). Nachdem er auf die Gründe für die schlechte Qualität der meisten kommerziellen Sprachlaborkurse hingewiesen hat, fährt er fort: „In the absence of adequate materials a mass of unsatisfactory materials is being produced and used, which may have disastrous consequences." (S.57).

9. In begrenztem Maße hat bereits D.-J. Gourévitch (Laborztory Techniques, 1959/60) diese Forderung erhoben, wobei sie allerdings die Herstellung der Lektionen und der Tonbänder dem Lehrer zu überlassen scheint. Ähnlich auch Morton, Lang. Lab. as

der nur in Anwesenheit eines Fachlehrers im Sprachlabor bewältigt werden könnte, gehört nicht dorthin. Mit diesen beiden Empfehlungen hängt eine dritte zusammen: daß die immer wieder geforderte enge Verbindung von Klassenunterricht und Laborunterricht, da sie sich auf das Ganze des Unterrichtes hemmend auswirkt, preiszugeben ist. Klassen- und Laborunterricht müssen im Interesse größerer beiderseitiger Flexibilität so unabhängig wie möglich gehalten werden. Solange die Forderung aufrechterhalten wird, daß der Sprachunterricht in der Klasse und die Übungen im Labor genau aufeinander abgestimmt sein müssen, kann von keinem Unterrichtenden verlangt werden, daß er den genauen Verlauf der Laborstunden in allen Einzelheiten einem Spezialisten überläßt, vielmehr wird er stets versucht sein, zu „seinem" Unterricht die passenden Übungen selbst zu entwerfen. Genau das soll aber vermieden werden, da es zu unzureichenden Ergebnissen führen muß. Gerade weil der Laborunterricht streng systematisch aufgebaut sein muß, ist es wichtig, daß dem Lehrer die größtmögliche Freiheit der Methode, z.B. in der Wahl des Lesestoffes, in Hörsaal oder Klassenzimmer erhalten bleibt. Nicht selten ist er durch Lehrplanvorschriften ohnedies schon stark in seiner Initiative beengt. Eine Gleichschaltung seines Unterrichtes mit Laborlektionen, auf deren Gestaltung er keinen Einfluß nehmen kann, würde ihm vollends jede Bewegungsfreiheit nehmen.[10] Nur wenn diese drei Grundforderungen erfüllt sind, wenn der Lehrer die Tonbandübungen nicht mehr selber ausarbeitet,

Teaching Machine, 1960 und in seiner besonders informativen, vermutlich unter Beratung von D. L. Joslow entstandenen Arbeit: Recent Developments in Lang. Lab. Equipment for Teaching and Research, 1960. Turner (Introduction, 1965) begründet die gleiche Forderung ökonomisch.—Adam und Shawcross (Lang. Lab., 1963) beschreiben im einzelnen die Tätigkeit eines Laborassistenten. Ergänzend könnte man hierzu noch Anwesenheitskontrolle und Entgegennahme von Fragen seitens der Studenten nennen.

10. Eine Forderung nach Trennung von Laborlektionen und Klassenunterricht ist anscheinend bisher noch von keiner Seite erhoben worden; ebensowenig ist die gegenteilige Forderung überzeugend begründet worden, daß Laborlektion und Klassenunterricht genau aufeinander abgestimmt sein müßten. Mit einer Selbstverständlichkeit, wie sie einem Axiom gebührte, wird diese Forderung jedoch immer wieder aufs Neue erhoben, so von Capretz (1960), Gaarder (1960), Gonzales (1962), Rosenbaum (1962), Hallman (1963), Kirch (1963) und anderen. Kennzeichnend für die Logik, mit der die meisten der genannten Autoren, wenn überhaupt, ihre Forderung einer engen Koordination begründen, ist die folgende „Begründung" von Kirch: „It is obvious that one must integrate classroom and laboratory work, because they dovetail into one another." (The Role of the Lang. Lab., 1963, S.260).—Mit einem Kompromiß zwischen Selbständigkeit und strenger Koordination von Klasse und Sprachlabor begnügt sich Mathieu (in: The College Lang. Lab., 1960) aus der richtigen Einsicht, daß eine enge Koordination wegen der Komplexität dieser Aufgabe auf Jahre hinaus nicht zu bewerkstelligen wäre. Auch Mathieu hält jedoch am Ideal einer totalen Ineinanderverzahnung von Klasse und Labor fest.

wenn er die Übungen nicht mehr selber überwacht und wenn er unabhängig vom Labor unterrichten kann, das heißt, wenn das Sprachlabor im echten Sinne ein zusätzliches Unterrichtsmittel geworden ist, in dem nicht nur das in der Klasse Gelernte noch einmal geübt und befestigt wird, kann das verlorengegangene Terrain zurückgewonnen werden. Die nachfolgenden Ausführungen sollen hauptsächlich am Beispiel des Ausspracheunterrichtes darlegen, welche Gesichtspunkte beim Verfolgen dieses Zieles zu berücksichtigen sind.

Zuvor seien noch einmal, die bisherige Entwicklung in ihren Hauptzügen zusammenfassend, die Verwendungsmöglichkeiten des Sprachlabors im Grammatikunterricht skizziert. Mündliche Grammatikübungen im Sprachlabor haben gegenüber schriftlichen Übungen einen einfachen aber folgenreichen Vorteil, der meist nicht genug beachtet wird, nämlich die Zeitersparnis, die das Sprechen gegenüber dem Schreiben mit sich bringt.[11] Schreiben dauert etwa vier- bis sechsmal so lang wie Sprechen. Das bedeutet, daß in einer gegebenen Zeit bei der Verwendung von mündlichen Übungen die Übungsmenge um bis zu fünfhundert Prozent gegenüber schriftlichen gesteigert werden kann, oder anders gewendet, daß die zur Verfügung stehende Zeit nun nicht mehr so kostbar ist. Hierdurch wird die reichliche Verwendung von Übungen im Satzzusammenhang, die bisher aus zeitökonomischen Gründen unangebracht schien, praktisch möglich, und damit ein grundsätzlich anderer Lern- und Übungsstil. Das kürzere, „vertikale" Lernen von Paradigmen (ich—meiner—mir—mich) kann durch das längere, „horizontale" Lernen durch Transformationsübungen ersetzt werden (‚Mit einem ungültigen Paß—Mit ungültigem Paß' und nach Analogie: ‚Unter einem fremden Namen—Unter fremdem Namen'). Dies wiederum ermöglicht ein induktives Lernen[12] und im Zusammenhang damit ein enges Zusammenrücken von Lernen und Üben.

Die Transformationsübungen sind in der Regel, wenn man von der Wiederholung absieht, dreiteilig. Als Aufgabe wird ein Satz oder eine andere sprachliche Äußerung gegeben, die im Voraus vom Lehrer auf dem Tonband fixiert worden ist—es folgt eine Pause, in der der Schüler die Aufgabe, löst, d.h. in der er die gehörte Äußerung in einer genau vorgeschriebenen Weise modifiziert—als dritter Schritt folgt nach der Pause die Lösung der Aufgabe, wiederum im Voraus vom Lehrer auf das Tonband gesprochen. Diesem eigentlichen Übungsstadium geht ein Lernstadium voraus, das aus einer Reihe von Modellfragen und -antworten besteht. Diesen Modellfragen und -antworten entnimmt der Schüler induktiv die ihnen zugrundeliegende grammatische Gesetzlichkeit und überträgt sie

11. Marty (Programing Basic Course, 1962) sieht mit realistischem Blick im Zeitgewinn einen Hauptvorteil des Mündlichen vor dem Schriftlichen.

12. Vgl. hierzu die grundsätzlichen Ausführungen von Brooks, Language and Lang. Learning, 1960.

nach dem Prinzip der Analogie unmittelbar auf die Übungen, die das gleiche grammatische Gesetz zur Basis haben. Lernen und Üben rücken also insofern nah zusammen, als der Schüler nicht wie bisher isoliert gelernte Formen oder Regeln anwendet, sondern den Wechsel von einer Form in eine andere an einer Reihe von Modellen so lange beobachtet, bis ihm die darin liegende Gesetzmäßigkeit erkennbar wird und auf dem Weg der Analogie unverzüglich praktisch nachvollzogen werden kann. Die selbständige Übung unterscheidet sich in der Form nicht von dem gegebenen Muster, während im konventionellen Lernen und Üben eine Kluft zwischen Paradigma und Anwendung klaffte.[13]

Ein weiterer Vorteil der mündlichen Grammatikübung im Sprachlabor gegenüber der schriftlichen Übung liegt neben dem Zeitgewinn darin, daß der Schüler nach jeder Aufgabe sofort erfährt, ob seine Antwort richtig war, bzw. welchen Fehler er gemacht hat. Die Erkenntnis des amerikanischen Psychologen Skinner, derzufolge Mensch und Tier sehr viel kräftiger und dauerhafter lernen, wenn sie binnen drei Sekunden nach der Antwort „belohnt" bzw. „bestraft" werden, kann jedermann leicht nachprüfen; man braucht nur die Reaktion auf dem Gesicht eines Schülers, der nach seiner fehlerhaften Antwort sogleich die richtige hört, mit der gelangweilten Miene derer zu vergleichen, die in einer Vormittagsstunde die Fehler anstreichen, die sie am Abend zuvor gemacht haben.[14] Von diesem „Skinnereffekt" zu unterscheiden ist die Tatsache, daß jede einzelne Aufgabe für sich korrigiert bzw. in ihrer Richtigkeit bestätigt wird, ehe der Schüler die nächstfolgende Einzelaufgabe in Angriff nimmt. Es liegt auf der Hand, daß bei zwanzig Aufgaben, wenn sie schriftlich gelöst werden, die Nummer 20 mit der gleichen Wahrscheinlichkeit richtig oder falsch gelöst wird, wie die Nummer 1 oder jede andere dazwischen, da ja der ganze Komplex von Übungen, wenn überhaupt, nur nachträglich und en bloc korrigiert wird. Im Sprachlabor dagegen wird nach jeder Einzellösung—sie sei nun richtig oder falsch, sie enthält in jedem Fall eine Lehre—die Wahrscheinlichkeit größer, daß die nächstfolgende Aufgabe richtig gelöst wird.

Dieser Vorteil einer sofortigen Berichtigung oder Bestätigung auf dem Tonband gleich nach der Pause, in welcher der Schüler spricht, ist allerdings

13. Livingstone (Organic versus Functional Grammar, 1962) empfiehlt nach der Übung eine theoretisch-grammatische Erklärung des zuvor Gelernten und Geübten. Die Erfahrung muß zeigen, ob es sich nicht sogar empfiehlt, eine grammatikalische Erklärung bereits zwischen Lehrphase und Übungsphase einzuschieben.

14. Zeitangabe nach Morton, Recent Developments, 1960.—Unter den Arbeiten Skinners ist im vorliegenden Zusammenhang besonders zu nennen: Special Problems in Programing Language Instruction for Teaching Machines, 1960.—Marty (Programing a Basic Language Course, 1962) berührt ein unter Theoretikern des programmierten Unterrichts stark umstrittenes Problem: „. . . a program where a student is occasionally allowed to commit an error may insure quicker acquisition and longer retention than an error-free program." (S. 13).

genau genommen nicht auf das Sprachlabor beschränkt. Verdeckte Antworten, wie man sie in „programmierten" Texten findet, können den gleichen Zweck erfüllen. Hingegen ist ein wesentlicher Vorzug des Sprachlabors das rasche Arbeitstempo, zu dem der Schüler streng angehalten wird. Papier ist geduldig, die Bandmaschine nicht. Vorausgesetzt, daß die Pausen auf dem Tonband nicht zu lang und nicht zu kurz sind—keine leicht zu erfüllende Bedingung—und daß die einzelnen Aufgaben nicht schwerer sind, als es dem jeweiligen Unterrichtsstadium angemessen ist, gewöhnt sich der Schüler ganz von selbst an ein Tempo des sprachlichen Reagierens, das dem Tempo einer freien Unterhaltung entspricht.[15] Solange sprachliche Übungen auf dem Papier gemacht werden, hat der Schüler zwischen dem Lesen der Aufgabe und dem Niederschreiben der Antwort beliebig viel Zeit, um am Bleistift zu kauen, Notizen zu machen und sich mancherlei Träume und Gedanken durch den Kopf gehen zu lassen. Dabei gewöhnt er sich an ein Reaktionstempo, wie es dem Lösen mathematischer Probleme oder der Beantwortung eines schwierigen Briefes angemessen sein mag, nicht aber dem Wechselgespräch, das sich in Frage und Antwort, Hinweis und Stellungnahme, in einem momentanen Einfall und seiner Weiterführung durch den Gesprächspartner, in leichten Mißverständnissen und ihrer Richtigstellung und all den anderen Formen abspielt, in denen wir uns täglich der gesprochenen Sprache bedienen. Gerade für solch rasches, informelles Sprechen mit seinem hohen Anteil an konventionell-mechanischen Reaktionen, so gewiß solches Sprechen selber außerhalb der Grenzen des Sprachlabors liegt, können im Sprachlabor doch wichtige Voraussetzungen geschaffen werden, ganz besonders die Gewöhnung an rasches sprachliches Reagieren. Damit soll keineswegs einer modernen Schulmeinung das Wort geredet werden, die alles schriftlich-stilistische Bemühen durch die polyglotte Zungenfertigkeit von Dragomans ersetzen möchte.

Rasches Tempo macht es freilich erforderlich, daß die Aufgaben leicht sind und sich ohne Nachdenken lösen lassen. Hierin einen Nachteil sehen zu wollen, etwa in Richtung einer Erziehung zur Oberflächlichkeit, zeugt von mangelnder Einsicht in die Vielschichtigkeit des Phänomens Sprache. Solange der Schüler noch nachdenken muß, ob es heißen sollte, ‚Zimmer mit Blick auf dem Meer' oder ‚Zimmer mit Blick auf das Meer', muß er noch lernen, gewisse primitive Sprachprobleme „mit dem Rückenmark zu erledigen", um den Kopf für anderes freizubehalten.[16] Ob das Sprachlabor sich auch für Aufgaben höherer Art eignet, bei denen Nachdenken am

15. Hierzu auch Pimsleur, Function of the Lang. Lab., 1959 und Delattre, Testing Students' Progress, 1960.

16. Brooks (Language and Lang. Learning, 1960, S.131) stellt hierzu fest: „Originality and individualism must wait until he can write correctly and effectively." Creore (New Media, 1960, S.46f.) formuliert etwas überspitzt aber treffend: „The single paramount

Platze ist, etwa, indem man die Pause durch ein automatisches Stoppen des Bandes ersetzt, wobei dann der Student nach freier Zeitspanne das Gerät wieder in Gang setzt, soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden.[17]

Grammatische Übungen für das Sprachlabor werden in großer Fülle und Vielfalt in der Fachliteratur verzeichnet.[18] Im wesentlichen beruhen alle diese Übungen darauf, daß, wie schon angedeutet, einzelne grammatische Formen und Regeln zu kontrastierenden Satzpaaren umgeformt, und an solchen Satzpaaren dann die Formen und Regeln veranschaulicht und geübt werden. Statt zum Beispiel den Schüler die acht Formen des Personalpronomens und die sechs zugehörigen Konjugationsendungen auswendig lernen zu lassen und ihn dann in einer Reihe von Aufgaben das Gelernte anwenden zu lassen, werden in dem Unterricht im Sprachlabor jeweils nur zwei Formen, eingebettet in kurze Sätze, einander konfrontiert, etwa zunächst die erste Person Singularis mit der ersten Pluralis ('Ich warte im Regen: Wir warten im Regen; Ich wohne in München: Wir wohnen in München'), dann wird die erste mit der dritten Singularis konfrontiert ('Ich spiele Tennis: Er spielt Tennis'), dann etwa die zweite Singularis in der Frage mit der ersten Singularis im Aussagemodus ('Hast du Zeit?: Ich habe Zeit'). Aber nicht nur innerhalb eines *Paradigmas* werden zwei Formen einander gegenübergestellt, auch Querverbindungen sind auf diese Art herzustellen, z.B. zwischen den Personal- und den Possessivpronomen ('Ich verlasse die Heimat: Ich verlasse meine Heimat; Ich höre den Hund: Ich höre meinen Hund'). Man wird leicht sehen, daß sich auf diese Weise sehr Vieles mit sehr Vielem konfrontieren läßt. Die Fülle der Möglichkeiten zu erschöpfen und das Brauchbare daraus auszuwählen, das Ungeeignete auszuscheiden, nimmt geraume Zeit in Anspruch, wenn man sich mit ein paar Dutzend Übungen, wie der Zufall und grammatikalische Kindheitserinnerungen sie eingeben, nicht begnügen will.

Da der Grammatikunterricht im Sprachlabor ganz auf der Umformung, Erweiterung, Verkürzung, Substitution und ähnlichen Manipulationen von kurzen Sätzen oder Ausdrücken ruht und nicht, wie der konventionelle Grammatikunterricht, auf der Synthese von Einzelformen, da ein immer erneutes, häufiges Üben, den Läufen und Doppelgriffen des Geigenspielers

fact about language learning is that it concerns, not problem solving, but the formation and performance of habits." Morton (The Lang. Lab. as a Teaching Machine, 1960) unterscheidet zwischen ‚manipulative skill' und ‚expressive use of this skill' und warnt vor dem Versuch, beide zugleich lehren zu wollen. Mortons Experimente mit Unterricht in spanischer Aussprache unter erzwungener Fernhaltung der Bedeutung zeigt jedoch die Gefahren, die in einer Überbetonung des Habituellen liegen.

17. Eine technische Neuerung, die eine stärkere Automatisierung des Sprachlabors ermöglichen soll, befindet sich zur Zeit im Stadium der Vorbereitung.

18. Besonders reiches Material bieten Stack, The Lang. Lab. and Modern Teaching, 1960; Marty, Language Lab. Learning, 1960; Turner, Introduction, 1965.

vergleichbar, an die Stelle von verhältnismäßig wenigen, schwierigen Konstruktionsaufgaben tritt, werden viele Hunderte von geeigneten Sätzen benötigt. Es sei daher erlaubt, mit einem Wort auf eine Methode hinzuweisen, wie diese Beispiels- und Übungssätze auf die beste Art verfertigt werden. In alten und neuen Lehrbüchern kranken fast alle Beispiels- und Übungssätze daran, daß sie erstens lächerlich unnatürlich, zweitens kindisch simpel und drittens mit sprachlichen Stolperdrähten versehen sind, die nicht zur Sache gehören. ‚Der Schulranzen jenes Knaben ist schwerer als derjenige dieses Mädchens' mag als Beispiel gelten, wobei das Wort ‚Schulranzen' den Stolperdraht bildet. Diese typische Schwäche läßt sich dadurch vermeiden, daß man umgekehrt wie bisher vorgeht, und bei der Vorbereitung zunächst ganz ohne grammatische Hinterabsichten große Mengen von Sätzen frei bildet. Man braucht seiner Phantasie hierbei kaum Zügel anzulegen, und falls sie Anregung nötig hat, kann man Häufigkeitswörterbücher oder Listen von verwandten Wörtern (*cognates*) zum Ausgangspunkt nehmen. Denn zu einem Wort stellt sich leichter ein guter Satz ein als zu einer grammatischen Form oder Regel. In einem zweiten Arbeitsgang werden diese Sätze von Schülern bzw. Studenten ausgesiebt. Sätze, die nicht bei gleichzeitigem Hören und Lesen auch von Schülern mit geringen Vorkenntnissen verstanden werden, werden ausgeschieden und für ein fortgeschritteneres Stadium zurückgehalten. Daraufhin werden in einem zweiten Siebungsprozess die verbleibenden, leicht verständlichen Sätze von kleineren Schülergruppen probeweise in die Muttersprache übersetzt, wobei wieder alle nicht richtig verstandenen Sätze ausgeschieden werden. Die Mißverständnisse, die hierbei, oftmals zum nicht geringen Erstaunen des Lehrers, zutage gefördert werden, sind als ein anderweitig verwendbares Abfallprodukt zu betrachten. Was verbleibt, Sätze, die dem Verständnis erprobtermaßen keine Schwierigkeiten bereiten, kann als Lehr- und Übungsmaterial verwendet werden.[19] Jeder dieser Sätze wird nunmehr grammatisch analysiert und den verschiedenen grammatischen Kategorien zugeteilt—meist sind es eine ganze Reihe—die er zu verdeutlichen geeignet ist. ‚Das ist kein Baumstam, sondern ein Krokodil' ist zum Beispiel ein Satz, der erfahrungsgemäß von afrikaanssprechenden Schülern ohne weiteres richtig verstanden wird, auch wenn Schwierigkeiten wie das Wort *sondern* noch nicht erläutert worden sind. Der angeführte Satz kann in den Plural, ins Präteritum, in die Frage verwandelt werden, der Gegensatz *aber/sondern* kann, sobald der Prozeß des absichtslosen Materialsammelns eine genügend große Zahl von Sätzen mit *aber* und mit *sondern* geliefert hat, an diesem Satz erläutert werden. Schließlich kann der genannte Satz

19. Versuche in zwanzig Schulklassen im Oranje-Freistaat haben erwiesen, daß solche Siebungen bei geeigneter Auswahl und Anordnung nicht nur der Bereitstellung von Material dienen, sondern auch einen gewissen selbständigen Unterrichtswert haben können.

dazu dienen—wiederum im Verein mit mehreren Sätzen, an denen das gleiche Phänomen erläutert werden kann—den typischen Fehler ‚Das ist keinen (!) Baumstamm' mit Nachdruck zu erklären. Es ist leicht zu sehen, wie es bei einiger Systematik und Übung gelingen wird, jeden Satz grammatisch voll auszupressen und dadurch einen großen Fonds von Beispiels- und Übungssätzen zu schaffen, die vermöge ihrer Entstehung weder unnatürlich noch kindisch noch unverständlich sind, und die vor allem nicht auf den ersten Blick durch ihre unverkennbare grammatische Absicht verstimmen. Ein und derselbe Satz wird überdies von Zeit zu Zeit in den Übungen wieder auftauchen, in immer anderer Umgebung, unter jeweils anderer grammatischer Kategorie. Wie von selbst ergeben sich dabei über weite Abstände Wiederholungen; die kleinen Sätze, halb schon vergessen, werden mit einer gewissen Belustigung wiedererkannt, der geistige Widerwille, der bei den wiederholten Wiederholungen von Lesestücken aufzutreten pflegt, wird vermieden, und die Wirkung der Wiederholung wird—nach Meinung der Lernpsychologen—durch die Streckung gesteigert.[20]

Für die Methodik des Sprachlaborunterrichtes ist jedoch an der beschriebenen Art, wie man Beispielssätze herstellt, entscheidend, daß dadurch die geforderte Unabhängigkeit von Klassen- und Laborunterricht ermöglicht wird. Sobald die Schüler ein gewisses Minimum an passiver Sprachkenntnis erreicht haben und in der Lage sind, die Beispiels- und Übungssätze richtig zu verstehen, ist die Übung B nicht mehr an die vorherige Beherrschung der Übung A gebunden. Um noch einmal auf das angeführte Beispiel zurückzukommen, ‚Das ist kein Baumstamm, sondern ein Krokodil'—wenn der Schüler die Regel, wonach das Verbum *sein* den Nominativ und nicht den Akkusativ regiert, noch nicht kennen sollte, so hindert das keineswegs, daß er anhand dieses Satzes zunächst die viel elementarere Verwandlung des Präsens *ist* in das Präteritum *war* lernen und üben kann.[21] Hier liegt auch der Schlüssel zur Lösung eines organisatorischen Problems.

20. Bei der Transformation von Sätzen ist natürlich ebenfalls ein Maß an stilistischer Vorsicht geboten, damit man nicht unversehens bei so unwahrscheinlich klingenden Äußerungen wie „There is a lady whom we like" landet. (Stack, Behind the tape, 1962, S.13). Auf die große Bedeutung der Beispielsätze, ihre Natürlichkeit und vor allem Verständlichkeit haben Adams, Audio-Lingual, 1965 und Nichols, Apparent Factors, 1964 hingewiesen.

21. Im fortgeschrittenen Unterrichtsstadium empfiehlt es sich, als Bausteine für Übungen einzelne Sätze aus dem Lesestoff zu nehmen, diese in der beschriebenen Weise zu analysieren und dabei gegebenenfalls zu kürzen und dann als Beispiels- oder Lehrsätze zu verwenden. Die Vorteile liegen auf der Hand.—Das Gesamt der grammatischen Regeln und Formen, die am Ende des Lehrganges teils passiv, teils aktiv gekonnt werden müssen—in älterer Schulsprache das Pensum, im Programmiererjargon *Terminal Behaviour* —muß im Voraus weitgehend festliegen. Die hiermit verbundenen Probleme würden den Umfang der vorliegenden Arbeit überschreiten.

Wenn es gelingt, die Lektionen voneinander unabhängig zu machen, dergestalt daß die Durchnahme einer bestimmten Lektion nicht voraussetzt, daß alle früheren Lektionen vorher durchgenommen worden sind,— anders ausgedrückt, wenn die Reihenfolge der Lektionen beliebig ist, kann man ohne die zeitraubende Mühe des Vervielfältigens von Tonbändern auskommen. Bei einem Sprachlabor mit dreißig Plätzen genügt ein Satz von dreißig verschiedenen Tonbändern (Lektion 1-30), die im Turnus von den Studenten verwendet werden. Der zweite Satz von Tonbändern (Lektion 31-60) darf dann auf die in den ersten dreißig Lektionen erworbenen Kenntnisse aufbauen; untereinander müssen jedoch die Lektionen 31 bis 60 wieder vertauschbar sein so daß es nichts ausmacht, wenn ein Student den zweiten Turnus mit Lektion Nr. 40 statt mit Nr. 31 beginnt.

Eine Überwachung der Arbeit im Sprachlabor durch einen Lehrer oder Dozenten, der die Fremdsprache beherrscht, ist bei grammatischen Übungen leicht zu entbehren, da der Schüler die Lösung unmittelbar, nachdem er seine Antwort gegeben hat, auf dem vorbereiteten Tonband hört. Wenn ihm etwas unklar geblieben ist und er sich mit einer Frage an den Lehrer wenden möchte, so ist dies als ein Fehler in der Lektion zu bewerten, der zu beseitigen ist.[22] Jede Lektion muß natürlich wieder und wieder überprüft und entsprechend revidiert werden, bevor sie frei, ohne Tuchfühlung mit dem Lehrer im Sprachlabor verwendet werden kann.[23] Bei solchen Überprüfungen wird es immer wieder vorkommen, daß die Schüler an ganz bestimmten Stellen Fehler machen, ohne daß sie es bei der Bestätigung durch die Lehrerstimme bemerken. Der Student möge etwa den typischen Fehler begehen, zu sagen ‚Der Prophet wartet auf dem(!) Berg, aber der Berg kommt nicht'. Daß die Lehrerstimme ‚den Berg' statt des falschen ‚dem Berg' ausspricht, kann leicht überhört werden. Wenn solche Fehler bei der Vorkontrolle der Lektion bemerkt werden, brauchen die betreffenden Übungen deshalb noch nicht durch andere ersetzt zu werden, es genügt vielmehr, der korrekten Antwort auf dem Tonband eine entsprechende Bemerkung beizufügen: „Es muß heißen, *den* Berg, der Prophet wartet auf *den* Berg."[24]

Es ist vielleicht nicht überflüssig zu erwähnen, daß es für das induktive Erfassen von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten und für das anschließende Üben nicht nötig ist, den Apparat von Zeit zu Zeit zu stoppen, zurücklaufen zu lassen und sich die erledigten Aufgaben noch ein zweites oder gar drittes Mal anzuhören. Wenn man stattdessen andere Übungen durcharbeitet, wird die Zeit nutzbringender verwendet. Gelegentlich wird man einem Schüler über die feste Vorstellung hinweghelfen müssen, daß er den Daseins-

22. Vgl. hierzu jedoch Anm. 13.

23. Die gleiche Technik wird bekanntlich bei der Herstellung programmierter Texte verwendet.

24. Vgl. hierzu Oinas, Language Teaching To-day, 1960.

zweck eines Tonbandgerätes verfehlen würde, wenn er es nicht zu akustischem Wiederkäuen benutzt. Wenn der Student jedoch bestimmte Stellen noch ein zweites Mal hören möchte, weil er vielleicht eine Vorschrift oder eine Antwort nicht richtig verstanden hat, muß diese Stelle wieder als fehlerhaft betrachtet und verbessert werden. In einer grammatischen Übung braucht er das von ihm selbst Gesprochene nicht noch einmal zu hören, weil er ja wissen wird, ob er ‚auf *den* Berg' oder ‚auf *dem* Berg' gemeint und gesagt hat. (Von der Überprüfung der eigenen Aussprache wird noch zu sprechen sein). In Grammatikübungen, die sicher den weitaus größten Teil der Sprachlaborpraxis ausmachen, ist deshalb eine Vorrichtung, mit der der Student seine eigene Stimme aufnehmen kann, überflüssig.[25]

Die Herstellung von Grammatiklektionen, die in sich weitgehend selbständig sein, und die im Sprachlabor keine Hilfe oder Aufsicht durch einen Fachlehrer benötigen sollen, erfordert somit folgende zehn Arbeitsgänge.

1. Die Sammlung einer großen Anzahl von freien Sätzen.
2. Die Sichtung und Siebung dieser Sätze.
3. Die Zusammenstellung aller grammatischen Formen und Regeln, die Teil des Lehrganges bilden sollen.
4. Die Umgestaltung der grammatischen Formen und Regeln in Satzpaare, in denen die betreffende Form oder Regel im Kontrast gegen eine andere sichtbar wird.
5. Die Subsumierung jedes Beispielssatzes unter einen oder mehrere Typen von Satzpaaren.
6. Die Zusammenfassung aller zu einem gleichen Satzpaar gehörenden Einzelsätze zu größeren Gruppen von Sätzen.
7. Die erste, vorläufige Zusammenstellung von Lektionen aus mehreren Lehr- und Übungsaufgaben, deren jede wieder aus einer Anzahl von Einzelübungen gleichen Typs besteht.
8. Die Einstreuung von nichtgrammatischem Unterrichtsstoff (Zuhörübungen, Diktate, Übungen zum Auswendiglernen, Wortschatzübungen und die später zu erörternden Aussprache-übungen) zwischen die verschiedenen Grammatikaufgaben.
9. Die erste, vorläufige Aufnahme der Lektion auf Band.
10. Die Verbesserungen an der Lektion, die so lange fortzuführen sind, bis die Lektion frei von Fehlern ist.

Diese zehn Punkte geben bereits eine Vorstellung von Vielfalt und Umfang der erforderlichen Vorbereitungsarbeiten. Schwierigkeiten prinzipieller Art sind bei Grammatikübungen jedoch kaum zu erwarten.

25. Vgl. Anm. 33.

Bei Aussprachеübungen im Sprachlabor treten überraschenderweise größere Schwierigkeiten auf. Ein systematischer Aussprachеunterricht setzt den eingangs aufgestellten Forderungen nach weitgehender Trennung des Sprachlaborunterrichtes vom Klassenunterricht und nach Befreiung des Lehrers vom Aufsichtsdienst den hartnäckigsten Widerstand entgegen. Mögen die Gründe für jene geringe Ergiebigkeit des Sprachlabors, was den Grammatikunterricht betrifft, in vermeidbaren Unzulänglichkeiten methodischer Art zu suchen sein,—im Aussprachеunterricht scheint ohne ständige Hilfestellung des Lehrers nicht auszukommen sein. Es scheint, als müßten wir, kaum daß wir ihn aus dem Sprachlabor entlassen haben, erneut seine Gegenwart dort in Anspruch nehmen. Das ist überraschend, da man ja gerade für die Aussprache auf die Hilfe des Tonbandgerätes gebaut hatte. Bis zu einem gewissen Grade erfüllt das Sprachlabor auch heute bereits diese Erwartungen. Studenten mit guter phonetischer Begabung werden durch das häufige Nachsprechen von Modellsätzen, wobei ja immer nur ein Teil der Struktur grammatisch variiert, die Masse der Sprachmaterie aber wiederholt und nachgeahmt wird, allmählich zu einer Aussprache geleitet, die alle Aussichten hat, etwas besser zu sein als das, was bisher mit den überwiegend schriftlichen Übungen erreicht wurde. Dennoch wird von kritischen Beurteilern des Sprachlabors das Erreichte als unbefriedigend empfunden. Bevor wir den Gründen hierfür nachgehen, sind zunächst einige Zweifel zu zerstreuen, ob in einer guten Aussprache überhaupt ein legitimes Ziel des normalen Sprachunterrichtes zu sehen sei, ob man sich nicht mit dem Mittelmäßigen begnügen und das Gute der besonderen Begabung anheimstellen müsse.

Ein absolutes, nicht dem subjektiven Ermessen des Schülers oder Lehrers unterworfenes Erfordernis an Aussprachequalität läßt sich durchaus mit ziemlicher Genauigkeit festlegen, nämlich phonologische Korrektheit. Ein Spanier, der in seiner Aussprache nicht zwischen *binden* und *winden* oder zwischen *liest* und *List* unterscheiden kann, ein Deutscher, dessen gesprochenes Englisch zwischen *sin* und *thin* oder zwischen *trees* und *cheese* keinen Unterschied erkennen läßt, ein Japaner, für den *Rachen* und *lachen* noch eines ist, weil er nicht gelernt hat, das *r* vom *l* zu unterscheiden, und von dessen Zunge somit das Mephistowort „Der Haifisch klafft, du lachst ihm in den Rachen" unverständlich klingen müßte,—sie hätten die Mindestforderung phonologischer Korrektheit nicht erreicht, und das heißt, Wortverwechselungen und grobe Mißverständnisse sind unvermeidlich.[26] Aber auch nichtphonologische Aussprachefehler, z.B. das *r* des

26. Weinreich (Languages in Contact, 1964) entkräftet lakonisch einen gelegentlich vorgebrachten Einwand: „In the proper context, of course, the form will be understood correctly, but there is still little precise knowledge as to what constitutes a ‚proper' context." (S.21).

Amerikaners in deutscher Rede, und das deutsche *r* in englischer Sprachumgebung ebenso, die kalte Klarheit der französischen Vokale und die gleitende Weichheit der englischen wirken in anderssprachiger Umgebung störend und können sehr wohl auch das Verständnis erschweren.[27] Kurz, alles, was die Aufmerksamkeit des Hörenden vom Was der Aussage auf das Wie abzulenken geeignet ist, rechtfertigt den Aufwand einer besonderen Schulung der Aussprache.[28] Außerdem sollte man nicht das persönliche Verlangen vieler Studenten nach einer möglichst authentischen Aussprache geringschätzen. Für den Laien bedeutet nun einmal, eine Sprache gut zu sprechen, sie phonetisch gut zu sprechen. Idiomatische Verstöße, unübliche und somit verkehrte Verwendung von Wörtern, selbst grammatische Fehler werden meistens als weniger störend empfunden, als eine fremdartige Aussprache. Die meisten Studenten sind aus dem richtigen Gefühl heraus, daß die Sprache ein sinnlich-geistiges Ganzes ist, bereit, beträchtliche Mühe auf die Erlernung der Aussprache zu verwenden, und der Lehrer sollte, auch wenn er selber den Wert der Aussprache gering achtet, dieser Lernwilligkeit entgegenkommen."

Vom Sprachlabor hat man eine mühelose Revolution des Aussprachunterrichtes erwartet. Da der Schüler dort ständig dem gesprochenen Wort ausgesetzt ist, nicht dem mangelhaften seiner Mitschüler oder mancher Lehrer, sondern der authentischen Stimme auf dem Tonband, da er nicht nur hört, sondern jede gestellte Aufgabe mündlich beantwortet, hat man erwartet, daß er sich so leicht und schnell und vollkommen der richtigen Aussprache anpaßt wie bei einem Auslandsaufenthalt. Es scheint jedoch erwiesen, daß man korrekte Sprechgewohnheiten nicht nebenher und von selbst erlangt, wie eine gesunde Hautfarbe in den Bergen, daß man vielmehr, wie der Schauspieler an seiner Rolle, daran arbeiten muß.[29] Hier bietet sich

27. W. Bernard betont in einer Arbeit, die noch auf das heute längst vergessene Ziel des bloßen Lesens und Verstehens ausgerichtet ist, wie wichtig eine Schulung der Aussprache und im Gefolge davon des Hörens selbst für die Förderung des passiven Verständnisses von Gelesenem ist (Texts and Classroom Methods in a Bilingual Reading Course, 1952). Anders Trace, der mit überraschendem Nonkonformismus äußert: „The current shift to the oral-aural approach is the worst blow that language has been dealt since the building of the Tower of Babel." (New Look in Language Instruction, 1959, S.382).

28. Hocket, Learning Pronunciation, 1950, S.262.—Andere Autoren, darunter R. Lado, neigen zu einer ausschließlicheren Betonung der phonemischen Korrektheit.

29. Anders Marty (Lang. Lab. Learning, 1960), der es für empfehlenswert und nötig hält, das Interesse der Studenten an einer guten Aussprache durch Hinweis auf kleine, aber morphologisch relevante Lautkontraste zu wecken. Ähnlich auch P. R. Léon, Lab. et correction phonétique, 1962 und H. Friedman, Tongues A-Talking, 1964.

30 P. R. Léon führt als Beispiel für die „Sonnenbrand"-Theorie des Sprachenlernens die (nicht ironisch zu verstehende) Äußerung von Margaret Wojnowski (Emphasis on

nun die Möglichkeit dar, von der im Grammatikunterricht kein Gebrauch zu machen war, die eigene Stimme aufzunehmen und sich anschließend das Gesprochene im Vergleich mit der Stimme des Lehrers wieder anzuhören. Hierin wird ja vielfach noch der Hauptwert des Sprachlabors gesehen, wie denn die Möglichkeit der Selbstkontrolle als das Wichtigste beim Tonbandgerät gilt. Sänger, Redner, Schauspieler, Solisten verwenden den Apparat, um ihre Arbeit mit seiner Hilfe zu überwachen und zu verbessern. Was liegt näher als die Vermutung, daß man auf die gleiche Weise die fremde Aussprache wirkungsvoll müßte verbessern können. Tatsächlich kann ja auch jedermann leicht an sich selbst beobachten, wenn er ein Stück aufnimmt und wieder abhört, wie unvollkommen seine Aussprache noch klingt. Gerade wer sich bereits mit Leichtigkeit und einem gewissen Genuß in dem fremden Sprachmedium bewegt wie ein Fisch im Wasser, merkt dann plötzlich, daß er kein Fisch ist. Aber von dieser Selbsterkenntnis führt kein direkter Weg zur Verbesserung. Was der Schüler beim Vergleich seiner Aussprache mit der des Modells erkennt, sind meist nur wenige Einzelheiten—dem Deutsch lernenden Südafrikaner zum Beispiel fällt das *r*, das [ç] und das *l* im Silbenauslaut auf—und darüberhinaus nur eine nicht näher bestimmbare Fremdheit im Gesamtklang.[31] Die wenigen prononcierten Fehler werden meist schon erkannt, bevor man die eigene Stimme auf dem Tonband hört, und dadurch, daß man sie hört, verschwinden sie nicht. Und noch weniger trägt der diffuse Gesamteindruck, den man beim Wiederabhören gewinnt, durch sich selbst schon zu einer Aussprachеverbesserung bei, wie ja auch der Kranke durch den Anblick seines Spiegelbildes der

Understanding and Speaking, 1958) an: „By repeating the fine speech on the tape, they unconsciously learn accent, pronunciation and intonation." (S.65, zit. bei Léon, Lab. et correction phonétique, 1962, S.148). Léon erwidert darauf: „L'imitation est une faculté très developpée chez l'enfant, mais l'adulte doit, pour la retrouver partiellement, appliquer certain principes que la psychopédagogie moderne a mis en lumière." (Ibid. S.148). Ähnlich van Teslaar, Learning New Sound Systems, 1965 und vorher bereits Helen Mustard und A. Tudisco, die, ohne sich viel um die noch ungelöste Frage nach der Möglichkeit unterbewußten Lernens zu kümmern, eine brauchbare Hypothese aufstellen: „The student will not soak up language by osmosis. Hours of listening, no matter how perfect the record is, will not be transferred to the student. The student must be active himself." (The Foreign Lang. Lab., A Partial Survey, 1959, S.338).—Marquardt (Programmed Instruction. English as Second Language, 1963) empfiehlt Methoden zur Sichtbarmachung von Sprechvorgängen.

31. Marty (Lang. Lab. Methods and Techniques, 1960) betont die individuellen Unterschiede in der Fähigkeit, die eigenen Aussprachemängel richtig einzuschätzen.—Eine Möglichkeit, durch nachträgliches Abhören des Selbstgesprochenen die Aussprache zu verbessern, bestreitet er. (Lang. Lab. Learning, 1960). Turner (Introduction, 1965) betont, daß der Student im allgemeinen durchaus nicht in der Lage ist, seine eigenen Aussprachеleistungen bei erneutem Hören zu beurteilen. Anders als der Verfasser zieht auch Turner daraus den Schluß, daß die Aufsicht durch einen Fachlehrer bei der Laborübung nicht zu entbehren ist.

Genesung nicht näherrückt.“ Das Wiederabhören der eigenen, notwendig unvollkommenen Produktion kann sogar negativ wirksam werden. Die große Gefahr, die bei allen Sprachlaborübungen im Auge behalten werden muß, Monotonie und einschläfernde Langeweile, ist hier, bei vergleichendem Abhören der eigenen Übungen besonders groß, weil der Zwang zu aktiver Mitarbeit fortfällt. Leicht gerät der Schüler, nachdem er eine Weile zugehört hat, in einen träumerischen, tranceähnlichen Zustand, vergißt bei der Herabminderung, die seine wache Urteilskraft in diesem Zustand wohligen Lauschens erfährt, aktiv zupackend die Unterschiede zwischen seiner Stimme und der des Lehrers herauszuhören, ja achtet wohl gar in einer Art von phonetischem Narzißmus zu sehr auf seine eigene unvollkommene Produktion und läuft Gefahr, sich darin zu verfestigen. Der Zeitverlust, den das Zurückspielen der eigenen Übung notwendig mit sich bringt, möchte hiergegen noch wenig ins Gewicht fallen.“

Hier scheint als einziger Ausweg die Hilfe durch den Aufsicht führenden Lehrer zu bleiben. Die Hersteller von Sprachlabors haben ihren Tonbandgeräten eine Art von Telefonzentrale mitgegeben, die es dem Lehrer oder Dozenten ermöglichen soll, jederzeit jeden beliebigen Studenten abzuhören, ohne daß dieser es merkt. Wo immer er auf solchen Streifzügen auf Mängel in der Aussprache stößt, kann er die Lektion unterbrechen und den betreffenden Fehler verbessern. Jedoch ist auch diese scheinbar so einfache

32. van Teslaar (Learning New Sound Systems, 1965) sieht die beiden Schwierigkeiten einer diskriminierenden Apperzeption und einer Überbrückung der Kluft, die zwischen Apperzeption und Artikulation liegt, nicht als zwei voneinander trennbare Probleme und bekennt sich zu der resignierenden Auffassung: „The rather paradoxical conclusion [is] that with present procedures and programs the laboratory is far more useful for training in second language morphology and syntax than in phonetics, indeed that the laboratory can constitute a positive impediment to the acquisition of a foreign sound system.“ (a.a.O., S.86).

33. In der Kontroverse über den Wert des Zurückspielens der eigenen Übung („Record-play back or not“) scheint die Mehrzahl der sachkundigeren Autoren die oben erwähnte ablehnende Haltung einzunehmen, so insbesondere Decker, Adapting Audio-Visual Techniques, 1956; Borglum, A Research Experimental Lang. Lab. 1958 (hierzu auch Locke, Equipment, 1960); Pimsleur, Functions of the Lang. Lab., 1959; Gibson, Tape Recordings Experiment, 1959; Proceedings of the First Conference on the Role of the Lang. Lab., 1960; Brooks, Language and Lang. Learning, 1960; Barrie, Variety and Lang. Lab. Success, 1961; Schueler, Audio Lingual Aids, 1961; Léon, Laboratoire et Correction Phonétique, 1961; Adam and Shawcross, The Lang. Lab., 1961.—Auf die Gefahr einer Fixierung von schlechten Aussprachegewohnheiten weist van Teslaar hin (Learning New Sound Systems, 1965). Mathieu (in: The College Lang. Lab., 1960) warnt ebenfalls vor (verfrühtem) Selbstabhören, jedoch aus dem entgegengesetzten Grund, es könne das Selbstvertrauen unterminieren.—Während die genannten Autoren alle mehr oder weniger strikte davon abraten, die Übungen des Studenten aufnehmen zu lassen, wird im folgenden darzulegen sein, daß an ganz bestimmten Stellen des Aussprachelehrgangs und unter besonderen Bedingungen ein Aufnehmen der eigenen Übung seitens des Studenten und nachfolgendes Wiederabhören von besonderer Wichtigkeit ist.

Lösung aus mehreren Gründen zu verwerfen.[34] Erstens bleibt es ganz dem Zufall überlassen, ob der Lehrer einen Fehler entdeckt oder nicht, da er ja nicht bei allen dreißig Schülern gleichzeitig sein kann. Konventionelle Übungen im Sprechchor leisten in dieser Hinsicht noch bessere Dienste, da man hier tatsächlich bei allen gleichzeitig sein und einzelne Fehler meist überraschend gut lokalisieren kann. Zweitens ist es nicht selten ein Nachteil, wenn eine Lektion unterbrochen wird. In einigen Sprachlabors wird dieselbe Lektion gleichzeitig an alle Schüler übertragen und jede Unterbrechung bedeutet dann ein ‚Loch im Programm'.[35] Drittens geht bei solchen persönlichen Interventionen ein besonderer Vorteil des Tonbandes verloren, daß es eine korrekte Modellaussprache bieten kann, manche Lehrer dagegen nicht. Noch dazu muß diese Gefahr einer momentanen Unsicherheit des lautlichen Vorbildes in einem Moment in Kauf genommen werden, in dem ein absolut klangreines Vorbild besonders wichtig ist. Viertens ist es bei der Verbesserung von phonetischen Fehlern nötig, daß Schüler und Lehrer sich sehen, was im Sprachlabor meistens schlechter geht als im Hörsaal. Der Lehrer muß seinem Schüler zeigen können, wie z.B. beim Aussprechen des Wortes *Buch* die Lippen zum Flöten gerundet werden, noch ehe sie sich zum *b* öffnen, und ähnliches mehr. Noch ein fünftes, besonders schwerwiegendes Argument spricht dagegen, daß der Lehrer die Aussprachefehler an Ort und Stelle im Sprachlabor verbessert, wie der Zufall sie ihn finden läßt. In jeder der beiden miteinander konkurrierenden Sprachen, der Frendsprache und der Muttersprache, stehen die Laute bekanntlich nicht allein, sondern bilden in ihrer Gesamtheit ein gegliedertes Ganzes. So steht auch im Lernprozess kein Aussprachefehler allein, und ein didaktisches Grundprinzip besagt, daß ein Glied einer Gruppe nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit den anderen Gliedern behandelt werden sollte, damit die Elemente sich gegenseitig unterstützen können.[36] Ein Beispiel aus dem afrikaansen Bereich mag das verdeutlichen. Die deutschen Vokale mit Lippenrundung, u/u/, ü/y/und ö/ø/haben im Afrikaansen ziemlich genaue Entsprechungen, wie an den drei Wortpaaren *Bruder—broeder, Büffel—buffel* und *Möbel—meubel* deutlich wird. In allen drei Fällen ist aber im Deutschen die Lippenrundung stärker, die Lippen werden weiter vorgestülpt, und die Muskelspannung ist stärker. Diese drei Einzel-

34. Die Mehrzahl der Autoren hält die Gegenwart des Fachlehrers im Sprachlabor zur Überwachung und Beratung der Studenten für wichtig, wenn nicht gar für selbstverständlich. Vgl. jedoch oben Anm. 9.—Ein wichtiges Argument gegen die vom Verfasser vorgetragene Meinung wird von einem ungenannten Autor in *Electronic Teaching Laboratories* vorgebracht, daß nämlich die Arbeitsfreudigkeit der Schüler nachlasse, wenn statt des vertrauten Lehrers nur ein Laborassistent bei ihren Übungen zugegen ist. (Monitoring in the Language Laboratories, 1962). Ähnlich auch Marty, Programing Basic Language Course, 1962.

35. Vgl. ‚Taking the Mystery out of the Lang. Lab.', o.J.

36. Vgl. hierzu Lado, Linguistics across Culture, 1957.

phänomene gehören zusammen und sollten auch zusammen erklärt und geübt werden, denn wenn das erste verstanden ist, versteht sich das zweite leichter, das dritte von selbst, und alle drei bleiben besser im Gedächtnis haften. Nun ist selbstverständlich in Fragen der Aussprache nicht das theoretische Verstehen, sondern die praktische Beherrschung von Wichtigkeit. Die drei als Beispiel erwähnten Kontraste wären also ausgiebig zu üben —eine Erklärung allein würde kaum Früchte tragen—und die Übungen wären nach wohlabgemessenen Zeitspannen zu wiederholen. Bedenkt man aber, daß der Lehrer jedesmal, wenn er sich irgendwo einschaltet und mithört, sicher sein kann, daß ihm in der Aussprache des Schülers gleich mehrere Fehler aller Wahrscheinlichkeit nach begegnen werden, dann ist leicht einzusehen, daß mit dieser Methode der Stichprobe und ad hoc-Verbesserung wenig zu erreichen ist. Jedenfalls lohnt es sich nicht, die eingangs aufgestellte Grundforderung, daß ein Lehrer nicht ins Sprachlabor gehört, dafür fallen zu lassen. Somit bleibt die Alternative, sich entweder mit einer Aussprache zu begnügen, wie sie als Nebenprodukt der zahlreichen Grammatikübungen abfällt, oder den Versuch einer streng systematischen, „programmierten" Behandlung der Aussprache zu unternehmen.[37] Die folgenden Darlegungen geben an, wie auf streng systematische Weise im Sprachlabor an der Vervollkommnung der Aussprache gearbeitet werden kann.[38]

Erste Voraussetzung für einen systematischen Ausspracheunterricht ist in jedem Falle eine vollständige und detaillierte Aufstellung aller der phonologischen und phonetischen Phänomene, die für den Lernenden von Belang sind, das sind alle diejenigen Phänomene, in denen die zu erlernende Fremdsprache von der Muttersprache abweicht. Solchen Kontrastuntersuchungen hat man in den letzten Jahren vor allem in Amerika ein besonderes Augenmerk geschenkt; sie sind aus mehreren Gründen verwickelter, als man vermuten sollte.[39] Verschiedene Grundtypen von Unterschieden seien nachfolgend kurz genannt.

Zunächst gibt es in der Fremdsprache einige Laute, die in der eigenen Sprache überhaupt nicht vorkommen, so etwa im Deutschen das [ç], das

37. Marty, skeptisch offenbar aus Erfahrung, bestreitet grundsätzlich, daß die Maschine ohne Lehrer die Aussprache verbessern könne: „. . . progress in pronunciation cannot be counted on [in the language laboratory]. Whenever it is made, it has to be accepted as a welcome dividend." (Lang. Lab. Learning, 1960, S.19).

38. Die im folgenden beschriebene Methode beschränkt sich auf die Erlernung einzelner Laute und Lautgruppen. Probleme des kontinuierlichen Sprachflusses, der Intonation, Dynamik usw. bleiben einer späteren Untersuchung vorbehalten.

39. Namentlich U. Weinreich, Languages in Contact, 3. Aufl. 1964 (Bibliographie!) und R. Lado, Linguistics across Culture, 1957.—Einen amerikanisch-deutschen Lautvergleich mit Empfehlungen für die Praxis gibt Moulton (Sounds of English and German, 1962) und in einer vorbereitenden Studie (Toward a Classification of Pronunciation Errors, 1962).—An einer vergleichenden Untersuchung des afrikaansen und deutschen Lautstandes arbeitet. L. van der Westhuijzen.

sich weder im Englischen noch im Afrikaansen findet, oder das [x], das nicht im Englischen wohl aber im Afrikaansen existiert. Andere Laute wiederum werden in der eigenen Sprache anders ausgesprochen als in der fremden, wie z.B. das schon genannte *u* oder das velare *l* (afrikaans *snel*: deutsch *schnell*) oder das bilabiale *w* im Afrikaansen nach gewissen Konsonanten. Ferner können, was in der einen Sprache Allophone des gleichen Phonems sind, in der anderen zwei verschiedene Phoneme sein. Gewisse Eigentümlichkeiten, die in der Ausgangssprache nur bei einigen Sprechern vorkommen, oder nur in einigen Dialekten, oder nur in bestimmter Lautumgebung, kommen möglicherweise in der Zielsprache gar nicht vor und umgekehrt. Jede Sprachgemeinschaft hat ferner eine Anzahl von Affektlauten und von Lauten, die im Umgang mit Tieren verwendet werden, z.B. Schnalzlaute oder Gurgellaute, die aber nicht Teil des phonologischen Systems dieser Sprache bilden. Ein einfaches Beispiel bietet im Deutschen das lange offene *o* [o:], mit fallender Intonation ziemlich genau dem englischen ‚shame!' (nur Frauensprache) entsprechend, das nicht einen integrierenden Bestandteil des deutschen, wohl aber des englischen und afrikaansen Phonemsystems bildet.[40] Fernerhin können sich Laute, die in der einen Sprache nur im Anlaut erscheinen, in einer anderen sowohl im Anlaut als auch im In- und Auslaut finden. Entsprechende Unterschiede treten sodann in verschiedener Weise bei jeweils verschiedenen Lautkombinationen auf. Unterschiede in der Länge der Laute, in der Betonung, Intonation und Silbenstruktur treten hinzu. Diese wenigen Hinweise werden genügen, um einen Eindruck von der Komplexität einer solchen Kontrastuntersuchung zu geben. Das Ziel eines vollständigen und detaillierten Verzeichnisses kann von zwei Seiten her in Angriff genommen werden, einerseits durch eine schrittweise Untersuchung aller Phoneme und Phonemverbindungen und der wichtigeren Allophone beider Sprachen, andererseits auf mehr empirische Weise durch eine Analyse des jeweiligen „Akzentes" in allen seinen Besonderheiten.[41] In jedem Falle ist zu beachten, daß als Basis des Ausspracheunterrichtes eine *relative* Phonetik und Phonologie der Fremd-

40. Vgl. Wängler, Grundriß, 1960, S.102 und de Villiers, Afrikaanse Klankleer, 1958, S. 45.

41. Die empirische Bestandaufnahme wird sich vorwiegend als heuristisch brauchbares Kontrollmittel erweisen, etwa beim Aufspüren von Interferenzen nicht rein phonischer Herkunft. Einige bei südafrikanischen Studenten beobachtete Diktatfehler sind geeignet, das zu verdeutlichen (in Klammern das diktierte Wort): Mag (Mark), erhältbar (erhellt war), Gibfill (Gipfel), Hause (Halse), besang (besann), Bein (Bahn), genädig (gnädig), Onschuld (Unschuld).—Größere Bedeutung mißt Hocket (Learning Pronunciation, 1950) einer empirischen Untersuchung und Verifizierung bei.—Marty (Programing Basic Language Course, 1962) weist darauf hin, daß phonische Interferenz durch Bedeutungsverwandtschaft unterstützt werden kann. Die beiden letzten der oben angeführten Beispiele sind möglicherweise durch eine Wortinterferenz zu erklären (vgl. afrikaans *genadig*, *onskuld*).—Lado (Linguistics across Culture, 1957) erläutert die Wirkungsweise der orthographischen Interferenz.

sprache benötigt wird, nicht die absolute. Das bedeutet, daß die Basis des deutschen Ausspracheunterrichtes für Engländer eine andere ist als für Perser oder Spanier, ja selbst für Engländer und Amerikaner wird sich das Bild nicht in allen Punkten decken.[42]

Das Erlernen einer korrekten Aussprache im Sprachlabor beginnt mit vorbereitenden Hörübungen. Zwei Ziele werden damit verfolgt. Erstens bildet die Fähigkeit, die fremde Aussprache in allen Feinheiten zu verstehen, abgesehen davon, daß das schon an und für sich wichtig ist, eine Voraussetzung für das Erlernen der Aussprache,[43] und zweitens soll der Schüler lernen, zu einem späteren Zeitpunkt seine eigene Aussprache zuverlässig beurteilen zu können.[44] Die enge psychologische und auch physiologische Verbindung, die zwischen Hören und Sprechen besteht, wirkt sich beim Sprachenlernen dahingehend aus, daß die Ausspracheschwierigkeiten meist mit Hörschwierigkeiten zusammenfallen. Gebiete, die auf Grund der obenerwähnten Kontrastuntersuchung Ausspracheschwierigkeiten erwarten lassen, bereiten erfahrungsgemäß fast immer auch Hörschwierigkeiten. Für die klanglichen Feinheiten, die in seiner Muttersprache nicht relevant sind, ist der Student meist mehr oder weniger *klangblind*.[45] Es bereitet ihm Schwierigkeiten, die kritischen Laute in allen kennzeichnenden Besonderheiten zu hören oder, genauer gesagt, zu apperzipieren. Die Lautapperzeption läßt sich aber durch wiederholte Übungen von besonderer Art im Sprachlabor verhältnismäßig leicht schulen. Drei Typen von „Klangblindheit" seien als Beispiel genannt. (1) Feinere Unterschiede zwischen einem Laut der Muttersprache und dem ‚gleichen' Laut der Fremdsprache werden gewöhnlich überhört. (2) Der Unterschied zwischen zwei Phonemen der fremden Sprache wird überhört, wenn er in der eigenen Sprache nicht phonemisch relevant ist. (3) Ein Laut, der zwar wohl in der eigenen Sprache vorkommt, aber nicht in bestimmter Umgebung, wird, wenn er in der Fremdsprache in solch ungewohnter Umgebung erscheint, nicht erkannt und mit einem anderen Laut verwechselt (Der deutsche Gast bestellt ein Schnitzel, der englische Kellner versteht ‚Snitschel'). Für jeden einzelnen Fall von Klangblindheit sind Übungen zu entwerfen, die alle auf demselben

42. Moulton (Sounds of English and German, 1962) setzt sich mit den Problemen auseinander, die sich aus der Vielfalt der akzeptierten Dialekte des amerikanischen Englisch ergeben.

43. Die Einhaltung der Reihenfolge Lautunterscheidung—Lautnachahmung haben bereits Wallace (Pronunciation as a Twofold Process, 1949) und Stevick (Structural Drills in the Laboratory, 1962) gefordert.

44. Hierzu Léon (Laboratoire et correction phonétique, 1962, S.131): „Le correcteur est ou le professeur ou l'élève, devenu critique de lui-même."

45. Fries (Vorwort zu Lado, Linguistics across Culture, 1957) spricht von blinden Flecken, „... a special set of 'blind spots' that prevent him from responding to features that do no constitute the contrastive signals of his native language." Vgl. hierzu auch Anm. 31.

Prinzip beruhen. Im ersten Teil der Übung hört der Student in bunter Reihenfolge Paare von Lauten, deren Unterscheidung ihm schwer fällt, abwechselnd Paare von gleichen und von verschiedenen Lauten. Jedes dieser Lautpaare ist auf dem Tonband numeriert. An Hand einer Liste verfolgt der Student, ob die zwei Laute, die er hört, jeweils gleich oder verschieden sind. Nachdem er eine Reihe solcher Paare gehört und dabei ‚mitgelesen' hat, enden auf dem Papier die Angaben „gleich" oder „verschieden", und stattdessen muß nun der Schüler selbst von Fall zu Fall entscheiden, ob er die beiden Laute als gleich oder verschieden erkennt. Auf dem Tonband folgt nunmehr auf jedes Lautpaar zunächst eine kurze Pause, die dem Schüler gestattet, das Gehörte zu notieren, und gleich darauf die korrekte Lösung, an Hand deren der Schüler jede einzelne seiner Unterscheidungsübungen sofort kontrollieren kann.[46]

Nachdem das Ohr sich auf diese Weise an das Erkennen der feinen Lautdifferenzen, die ihm zuvor nicht vertraut waren, gewöhnt hat, folgt als nächster Schritt die Einübung im genaueren Unterscheiden zwischen den zwei bestimmten Lauten A und B. In ungeregelter Reihenfolge wechseln die beiden Laute ab; wieder kann der Student eine Zeitlang den Wechsel auf der gedruckten Vorlage verfolgen, bis er von einem gewissen Punkt an nach jedem Klang selber entscheiden muß, welchen der beiden er gehört hat. Er trägt das Gehörte in die leeren Felder der numerierten Liste ein und korrigiert mit Hilfe der Auflösung auf dem Tonband sofort anschließend, ob er richtig gehört hat oder nicht.[47] Bei der Aufnahme der Übung auf Tonband empfiehlt es sich, eine größere Zahl von Sprechern heranzuziehen, damit sich der Student an die individuellen Schwankungen innerhalb eines Phonems gewöhnt, und damit er andererseits seine Entscheidungen nicht auf Grund des vertrauten Stimmklanges trifft. Die zu übenden Laute werden teils isoliert gegeben, teils in Verbindung mit anderen Lauten. Dabei kann es geschehen, daß der Student sein Urteil nicht auf Grund des Klanges trifft, der den Gegenstand der Übung bildet, sondern auf Grund des Nachbarklanges. Wenn z.B. der Unterschied zwischen deutschem und afrikaansem langem /y/ an den beiden Silben afrikaans /py/ und deutsch /py/ geübt wird, ist es möglich, daß der Student den klanglichen Unterschied an der Verschiedenheit des *p*-Lautes (Aspiration im Deutschen) erkennt,

46. Ein großer Teil der verschiedenen Tests, die R. Lado in seinem bekannten Handbuch (Language Testing, 1961) beschreibt, lassen sich für Übungszwecke verwenden, indem man den Studenten selbst als ‚Prüfer' einsetzt. Der Gesichtspunkt der Bewertung ist dabei selbstverständlich außer Acht zu lassen. — Es empfiehlt sich, mit Übungen von solchen Lautunterschieden zu beginnen, die auch in der Muttersprache vorkommen (z.B. *m*—*n*). Hierdurch kann der Student mit der Übungstechnik vertraut gemacht werden. — Vor einer Unterschätzung der Schwierigkeiten, die für den Anfänger bei Lautunterscheidungsübungen auftreten, warnt nachdrücklich Kirch (Role of Lang. Lab., 1963, S.259).

47. Ähnlich bereits T. Mueller, Effect of an Audio-Lingual Program, 1966, S.134.

anstatt wie beabsichtigt an dem Unterschied der Vokalklänge. Das ist im allgemeinen jedoch kein Nachteil, sondern ein Vorteil.

Sollte sich zeigen, daß einzelne Studenten ein sehr verschieden gutes Auffassungs- und Lernvermögen haben, so lassen sich Wiederholungsübungen einschalten, die durch schnelles Vorlaufenlassen des Bandes übersprungen werden können, sobald die Übungen zufriedenstellend gelöst werden. Die hierzu nötige Selbstkontrolle übt der Student ohnedies bei jedem Einzelschritt aus, da er nach jedem Laut sogleich notiert, was er gehört hat, und das Notierte unmittelbar danach an Hand der Lehrerstimme, die entweder ‚A' (Afrikaans) oder ‚D' (deutsch ausgesprochen) sagt, bestätigt oder korrigiert findet.

Auf die Hörübung folgt als zweiter Abschnitt des Ausspracheunterrichtes das Erklären und erste gemeinsame Einüben der kritischen Laute. Beides findet nicht im Sprachlabor sondern im Hörsaal statt.[48] Hier führt der Lehrer oder Dozent zunächst noch einmal den zu lernenden Laut und den dazugehörenden Kontrastlaut vor—das kann mit Tonbandgerät und Lautsprecher geschehen—und weist auf besondere Charakterunterschiede hin: Das afrikaanse *p* klingt im Unterschied zum deutschen, aspirierten *p* trocken, scharf, rein, das deutsche dagegen verhältnismäßig dunstig, unentschlossen, bei Übertreibung hochmütig blasiert.[49] An eine solch impressionistische und mit den Mitteln der Synästhesie und allerlei Assoziationen arbeitenden Charakterisierung schließt sich eine genaue Beschreibung der Hervorbringung dieses Lautes an. Von der terminologisch richtigen Definition des Lautes und der schematischen Skizzierung bis zur Demonstration an beweglichen Modellen, Röntgenfilmen und spektroskopischer Analyse können hier nach Geschmack und Vermögen alle Mittel verwendet werden, die Wissenschaft und Industrie dazu bereitstellen.

Auf die Demonstration der Laute und Lautkontraste folgt, ebenfalls im Hörsaal, das eigentliche Einüben der Artikulation. Meist bieten sich für jedes Ausspracheproblem mehrere Wege an, die alle zum gleichen Ziel führen. Einige Proben mögen das Gemeinte veranschaulichen. Das deutsche Rachen-*r* kann am einfachsten gelernt werden, indem der Schüler das Geräusch, das er beim Gurgeln macht, festzuhalten und in den Sprechzusammenhang einzugliedern versucht. Für afrikaanse Studenten ist der Ausgang von dem im Afrikaansen vorhandenen velaren Engelaut [x] im

48. Vgl. hierzu Valdman, Teacher Role and Teaching Context 1964, S.283. Man wird gut daran tun, vor die Prüfung der eigenen Aussprache noch einmal eine Wiederholung der Hörübungen einzuschieben.—Marty (Programing a Basic Language Course, 1962, S.17) hält eine Selbstkontrolle, wie sie in der vorliegenden Arbeit entwickelt wird, theoretisch für möglich, weist aber bereits darauf hin, daß der eigentliche Kern des Sprechenlernens nicht im Sprachlabor wird stattfinden können.

49. Morton (Lang. Lab. as Teaching Machine, 1960) empfiehlt solche Lautbeschreibungen mit Hilfe impressionistischer Metaphern und gibt instruktive Beispiele aus dem Spanischunterricht für Amerikaner.

allgemeinen noch einfacher. Moulton, der eine Fülle von Anweisungen für amerikanische Deutschstudenten gibt, erwähnt drei verschiedene Wege, auf denen der Amerikaner das für ihn schwierieg [ç] erreichen kann. (1) Ausgehend von Wörtern wie *human, hue, huge* ist das *h* zu isolieren und etwas stärker zu pressen, wobei die Zunge sich dem Gaumen nähert. Setzt man alsdann dem *h* ein *i* voran und schneidet das Wort ab, ehe man zum *u* kommt, so hat man das deutsche Wort *ich*. (2) Ein langgezogenes *j* wird stimmlos gesprochen. Hier muß zuvor das Wegnehmen der Stimme geüb werden, was am besten an Hand von Konsonantenpaaren geschieht, di: in der Muttersprache des Studenten sowohl stimmhaft als auch stimmlos vorkommen. (3) Man flötet flüsternd ein *s* und geht mit dem Ton immer höher und höher, ohne jedoch Stimme zu geben, wobei man schließlich von selbst die Artikulation des [ç] erreicht.

Eine Zugangsmöglichkeit ganz anderer Art ergibt sich aus der verzerrenden Schreibung eines Wortes: Afrikaanse Studenten sprechen das Wort *Schweiz* meistens mit bilabialem *w* aus, da sie die Gewohnheit, in ihrer Sprache nach *s* das bilabiale Allophon von *w* zu gebrauchen, auf die deutsche Sprache übertragen, und zwar auf die Kombination *schw*, da die Lautkombination *sw* im Deutschen nicht vorkommt. Weist man den Schüler an, das Wort ‚Schfeiz' auszusprechen, so wird er der gewünschten Aussprache sehr nahe kommen, da im Afrikaansen für den stimmlosen Lippenlaut eine bilabiale Variante nicht existiert, und er sich somit durch die Schreibung veranlaßt sieht, einen labiodentalen Laut zu gebrauchen. Nachträgliche Stimmgebung wird durch einfache Nachahmung des gehörten Wortes erreicht, ohne daß dabei in der Regel ein Rückfall in den bilabialen Laut eintritt.

Oft ergibt sich die korrekte Aussprache eines Lautes am natürlichsten aus der exakten Beschreibung des Unterschiedes in der Artikulation, etwa, daß das deutsche /y/ sich durch stärkere Lippenrundung vom afrikaansen unterscheidet. Der Begriff ‚Lippenrundung' läßt sich, wenn man ohne den bekannten Scherz *Kissen—küssen* auskommen will, am einfachsten als die Lippenform beim Flöten beschreiben.[50] Eine erste Befestigung des gelernten Lautes kann im Sprechchor geschehen, wobei der Lehrer gleich ein einfaches Mittel zur Kontrolle besitzt.[51]

50. Weitere Beispiele für Hilfen bei der Artikulation fremder Laute bei Mac Carthy, Pronunciation Teaching, 1952 und 1953; T. Mueller, Perception in Foreign Language Learning, 1958 und Effect of an Audio-Lingual Program, 1962; Delattre, Testing Oral Production, 1960 und bei anderen.

51. Praktische Anweisungen bei Brooks, Language and Language Learning, 1960.— Die Erklärung und erste Einübung der problematischen Laute in Klasse oder Hörsaal macht im Widerspruch zu der vom Verfasser geforderten Unabhängigkeit von Labor und Klasse ein gewisses Maß an Koordinierung unumgänglich. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um eine Verzahnung der beiden auf längere Zeitdauer, sondern um die lehrplanmäßig einfach zu bewältigende Bedingung, daß die Klassenerläuterungen nach den Hörübungen

Die sich hieran anschließende Arbeitsphase, die nun wieder im Sprachlabor stattfindet, dient der kontrollierten Einübung des Gelernten. Die Kontrolle wird jedoch nicht dem Lehrer aufgebürdet, sondern der Schüler selber verwendet seine Fähigkeit zur Lautunterscheidung, die er in dem oben beschriebenen ersten Arbeitsgang gelernt und eingeübt hat, nunmehr zur Selbstkontrolle.[51] Die Übungen in der Aussprache des deutschen langen *ü* gehen etwa folgendermaßen vor sich. Der Schüler bekommt eine Liste mit numerierten Silben, die alle den betreffenden Laut /y:/ enthalten. Bei dem einen Teil der Silben ist dieser Laut als afrikaanser gekennzeichnet (etwa durch eine diakritische Markierung[52] oder durch einen anderen Buchstaben) und in den übrigen Silben dementsprechend als ein auf deutsche Weise zu artikulierender. Im vorliegenden Falle lassen sich die beiden Varianten am besten durch ein *û* für das afrikaanse /y:/ und ein *ü* für das deutsche /y:/ bezeichnen. Eine Liste für zwölf Silben in denen gemischt der deutsche und der afrikaanse Laut vorkommen, könnte folgendermaßen aussehen.

û für afrikaans *u* wie in *buurman*
ü für deutsch *ü* wie in *Türe*

1. dûn	4. plûk	7. kürt	10. stûr
2. pûm	5. tüf	8. für	11. wült
3. büm	6. hu	9. für	12. stür

Diese Laute liest der Student langsam und so klar und deutlich wie möglich auf das Tonband. In der Praxis kann man, um die Gleichförmigkeit etwas aufzulockern, diese Übungen mit denen eines anderen Vokals oder eines Konsonanten ineinanderschieben.[53] Nach einer Zwischenzeit von fünf bis zehn Minuten, die durch nichtphonetische Übungen ausgefüllt wird, läßt, der Student das Band zurücklaufen und trägt nun in die leeren Felder einer vorbereiteten Liste ein, welche der beiden Lautvarianten, die deutsche oder die afrikaanse, er jeweils hört. Hierbei geht es darum, das Selbstgesprochene richtig wiederzuerkennen. Diese Liste würde der ersten Liste entsprechend folgendermaßen aussehen.

und vor den Artikulationsübungen zu liegen haben. Diese beiden Laborübungen wird man daher am besten ziemlich weit voneinander trennen, um die Bewegungsfreiheit des Lehrers nicht unnötig einzuschränken.

52. Da das Sprachlabor dem Studenten nicht sagt, ob er den Laut getroffen hat oder nicht (van Teslaar), muß der Student lernen, nachträglich mit Hilfe des Sprachlabors festzustellen, ob seine Aussprache richtig war.—Vgl. hierzu Valdmann. . . . (aus Fußnote 48).

53. Weinreich (Languages in Contact, 1964) kennzeichnet die Englischheit oder Russischheit ('Englishness, Russishness') eines Lautes durch tiefer gesetzte Versalien kleineren Schriftgrades, die der Phonembezeichnung vorangestellt werden.

54. Dabei dürfen jedoch nach Sacks (Structural Drill, 1963) phonetische und phonemische Übungen nicht gemischt werden.

Setzen Sie in die Leerstellen ein:

û für afrikaans *u* in *buurman*
ü für deutsch *ü* in *Türe*

1. d_n	☐	4. pl_k	☐	7. k_rt	☐	10. st_r	☐
2. p_m	☐	5. t_f	☐	8. f_r	☐	11. w_lt	☐
3. b_m	☐	6. h_	☐	9. f_r	☐	12. st_r	☐

Der Student vergleicht sodann die erste Liste, die die vorgegebenen Laute enthält, mit dieser zweiten, von ihm selber ausgefüllten Liste, die die Laute so enthält, wie er sie zuerst artikuliert und später wieder apperzipiert hat. In den nebenstehenden Quadraten markiert er sodann die Übereistimmungen als richtig, Abweichungen als falsch. Danach kann er das von ihm Gesprochene noch ein zweites Mal abhören und bei den etwaigen Fehlern genau darauf achten, ob er einen Aussprachefehler oder einen Hörfehler gemacht hat. Eine fehlerfreie Übung gibt ihm hinreichende Gewär dafür, daß er das betreffende Lautpaar mit genügend scharfem Kontrast gemeistert hat.[55] Wenn es ihm nach wiederholten Versuchen nicht gelingt, kann er entweder seinen Dozenten um Hilfe bitten, oder er wird sich mit einer zweitrangigen Aussprache und einer dementsprechenden Zensur begnügen müssen."

Auf die intensive Einübung des Lautes folgen mehr extensiv gehaltene Geläufigkeitsübungen. Auch diese werden zu einem großen Teil aus Kontrast- oder Oppositionsübungen bestehen, etwa in der Art, daß auf dem Tonband in unregelmäßiger Folge Silben mit dem zu übenden Laut in eigensprachlicher und fremdsprachlicher Aussprache gegeben werden, wobei der Student in der Pause, die auf jede gegebene Silbe folgt, die betreffende Silbe auf die entgegengesetzte Art wiedergibt, also die fremdgelautete Silbe mit eigener Färbung und umgekehrt die muttersprachliche mit fremdsprachlichem Klang. In Fällen, in denen der Kontrast zwischen

55. Eine gewisse Einschränkung ergibt sich aus einem besonderen Kontrastphänomen, auf das R. Lado hingewiesen hat (Linguistics across Culture, 1957, S.27). In Fällen, in denen ein Lautpaar durch zweierlei Kontraste unterscheiden ist, z.B. durch Länge und Öffnungsgrad, und in einer der beiden Sprachen der eine Kontrast, in der anderen der andere relevant ist, bietet das richtige Wiedererkennen der eigenen Aussprache nicht ohne weiteres eine Gewähr für die Richtigkeit der Aussprache. Besondere Übungen sind hier einzuschieben, und gegebenenfalls müssen diejenigen Ausspracheübungen, in denen solche Doppelkontraste sich bemerkbar machen, aus dem Laborunterricht herausgenommen und dem Klassenunterricht zugeteilt werden.

56. Die Forderung der Selbstkontrolle und Selbstkorrektur hat bereits Léon (Laboratoire et correction phonétique, 1962, S.227) erhoben: „Tout cours de phonétique corrective doit tendre à donner à chaque étudiant les moyens de se contrôler lui-même et par là de se corriger." Léon scheint aber keine Möglichkeit zu sehen, dieses Ziel in der Praxis zu verwirklichen und bürdet faktisch doch wieder dem Lehrer die Kontrolle der Ausspracheübungen auf. (ebd. S.228).—Ähnlich auch Valdman, Toward Self-Instruction, 1964, S.27.

zwei Lauten innerhalb der Zielsprache Schwierigkeiten bereitet, z.B. english *th* und *s* für Deutsche (*sin—thin*; *s*ome*th*ing; *s*ympa*th*y) ist die Geläufigkeitsübung dementsprechend zu ändern.[57] Solche methodischen Geläufigkeitsübungen werden am besten über einen langen Zeitraum verteilt. Da die Ausspracheschwierigkeiten von persönlicher Begabung nur dem Grade nach, nicht aber der Art nach abhängen—jeder macht wenn, dann den gleichen Fehler—können alle Lernenden mit derselben Muttersprache für die gleiche zu erlernende Fremdsprache die gleichen Übungen verwenden, und zwar Übungen, die aus den, sei es theoretisch, sei es empirisch gefundenen Kontrasten hervorgegangen sind. Erst die Tatsache, daß alle Studenten mit gleicher Ausgangs- und Zielsprache die gleichen Ausspracheschwierigkeiten haben, macht ein allgemein brauchbares und im Voraus geplantes Ganzes von vielen Einzelübungen möglich. Die phonetischen Geläufigkeitsübungen werden von Zeit zu Zeit wieder von Hörübungen und Selbstkontrollen der oben beschriebenen Art abgelöst. Selbstverständlich werden gelegentlich auch Prüfungen durch den Dozenten abgenommen, entweder systematische Tests[58] oder besser noch, indem der Student dem Dozenten ein Stück vorliest, etwas auswendig Gelerntes rezitiert, oder auch durch ein kurzes Gespräch.

Die Ausarbeitung eines vollständigen Aussprachelehrganges[59] erfordert somit folgende Arbeitsgänge.

1. Systematischer theoretischer Vergleich des Lautsystems der eigenen Sprache mit dem Lautsystem der zu erlernenden Sprache.
2. Empirische Untersuchung aller einzelnen Aussprachefehler und -schwierigkeiten.
3. Aufsuchen von Methoden zur Überwindung jeder dieser Schwierigkeiten (Artikulationsübungen) und Auswahl der erfolgreichsten Methoden.
4. Überführung jedes einzelnen Ausspracheproblems in ein Kontrastpaar bzw. in mehrere verschiedene Kontrastpaare.
5. Aufstellung von Übungsreihen (Hörübungen) für jedes Kontrastpaar.
6. Aufstellung von Übungsreihen (Sprechübungen mit nachfolgender Hörkontrolle) für jedes Kontrastpaar.
7. Ausarbeiten von Geläufigkeitsübungen in hinreichender Menge.

57. Nach Strain, Teaching a Pronunciation Problem, 1962.

58. Aussprachetests werden beschrieben bei Pike, Test for Predicting, 1957; Brooks, Language and Language Learning, 1960 und Using Tapes to test the Language Skills, 1963; Lado, Language Testing, 1961.—Die besten standardisierten Tests, hat man gefunden, verlieren ihre Zuverlässigkeit, wenn sie zu allgemein bekannt werden!—P. O'Connor (Kommentar, 1960, S.94) hält das Sprachlabor aus organisatorischen Gründen für ungeeignet bei Ausspracheprüfungen. W. Roertgen hat jedoch 1959 bereits einen gangbaren Weg gewiesen (The Functional Lang. Lab.).

59. Vgl. Anm. 38.

8. Herstellung der Bandaufnahmen und zugehörigen Listen in einer vorläufigen Reihenfolge.
9. Wiederholte Überprüfung der Lektionen und Ausmerzung aller Fehler.
10. Einschieben der Ausspracheübungen in den Grammatiklehrgang und weiterhin stufenweise Verbesserung des Gesamtkomplexes.

Rückblickend lassen sich aus der vorliegenden Darstellung, die sich auf einige methodische Hinweise und erläuternde Beispiele beschränken konnte, vor allem zwei Schlüsse grundsätzlicher Natur ziehen. Es ist möglich, mit Hilfe des Sprachlabors auch solche Lern- und Übungsprobleme in Angriff zu nehmen, die nach bisherigen Erfahrungen, soweit der Verfasser davon Kenntnis nehmen konnte, dort nicht lösbar schienen, ohne daß deswegen von den eingangs aufgestellten Grundforderungen abgewichen zu werden brauchte. (Diese Grundforderungen besagen: Der Lehrer oder Dozent gehört nicht ins Sprachlabor. Laborunterricht und Klassenunterricht sollen voneinander weitestgehend unabhängig sein). Der Preis, der hierfür gezahlt werden muß, ist systematische Vorarbeit von ungewöhnlichem Umfang. Die höchst komplexen und langwierigen Vorbereitungsarbeiten werden dadurch noch erschwert, daß sie für den Studenten nicht in Erscheinung treten dürfen. Die Aufgabe, vor die er sich gestellt sieht, muß in jedem Punkte klar und überschaubar sein; gleichzeitig darf sie nicht zu einfach sein. Es kann keinem Zweifel mehr unterliegen, daß dieses Unternehmen zu groß ist, als daß es von einzelnen Lehrern als Nebenbeschäftigung und von der Hand in den Mund erledigt werden könnte. Eine Arbeitsteilung zwischen Lehrern, die in eigener Person Sprachunterricht erteilen, und solchen, die Lehrgänge für das Sprachlabor ausarbeiten, scheint unumgänglich zu sein, und es ist auch nicht damit zu rechnen, daß das Herstellen von Lehrgängen eine vorübergehende Tätigkeit ist, die nach einigen Jahren zum Abschluß gebracht werden könnte.[60] Eine große Gefahr, die durch die künftige Entwicklung des Sprachlabors heraufbeschworen wird, und parallel damit durch ähnliche Neuerungen auf anderen Gebieten des Unterrichts, liegt darin, daß eine Spaltung der Lehrerschaft in eine höher

60. F. R. Morton hat bereits auf die Notwendigkeit einer Arbeitsteilung hingewiesen, wobei er (nicht ohne Gründe zu haben) empfiehlt, die Planung von Sprachlabor-Lehrgängen auf eine nichtkommerzielle Basis zu stellen (Recent Development in Lang. Lab. Equipment, 1960). Hierzu jedoch Marty, Programing Basic Language Course, 1962, S.66. — M. Johnston erwähnt bereits 1959 (Foreign Lang. Laboratories, S.43), daß an der Universität Massachusetts mehrere Lehrkräfte von ihren Unterrichtsverpflichtungen befreit worden sind, um sich der Aufstellungen von ‚Programmen' für das Sprachlabor widmen zu können. — Die Vorstellung eines edlen Wettstreites, oder scharfen Konkurrenzkampfes, ganzer Mannschaften von Sprachdidaktikern ist kaum noch utopisch, und dürfte je nach Geschmack als reizvoll oder bedrückend empfunden werden. — Die Rolle des einzelnen Sprachlehrers betreffend, spricht Valdman (Toward Self-Instruction, 1964, S.35) eine ernste Warnung aus.

qualifizierte Gruppe von Planern und eine niedrigere von bloß ausführenden Organen daraus resultieren könnte, vergleichbar der Spaltung der Handwerksberufe in Ingenieure und Arbeiter. Die Alternative, daß der Lehrer durch das Sprachlabor von Routinearbeit befreit und in den Stand versetzt wird, sich höherer geistiger Bildung zu widmen, findet man in der didaktischen Literatur jüngeren Datums allzu häufig beteuert, als daß man ihr unbesehen Glauben schenken dürfte. Die bisher wenig stürmische und wenig erfolgreiche Entwicklung des Sprachlabors sollte nicht über die großen Möglichkeiten und großen Gefahren hinwegtäuschen, die aller Voraussicht nach die Zukunft auf diesem Gebiet bringen wird. Nur wenn es gelingt, die Kenntnisse und Fähigkeiten der Sprachlehrer rechtzeitig und weit über das heutige Niveau zu heben, kann es gelingen, die Entwicklung in die wünschenswerte Richtung zu lenken.

VERZEICHNIS DER ZITIERTEN LITERATUR

College Language Laboratory, The. Selected Work Papers Presented at the Conference on the College Language Laboratory, Nov. 1960 . . .—Ann Arbor: Univ. of Michigan Language Laboratory 1960. (= Publications of the Lang. Lab., Univ. of Michigan, vol. 5). *zitiert als:* College Lang. Lab. 1960.

Language Teaching To-day. Report of the Language Laboratory Conference held at Indiana University, Jan. 22–23, 1960. . . . [hrsg. von] Felix J. *Oinas*. In: International Journ. of Am. Linguistics, Part II, vol. 26, Nr 4 (Oct. 1960) 221 S. *zitiert als:* Oinas 1960.

Proceedings of the First Conference on the Role of the Language Laboratory in the Secondary School.—Ann Arbor: Univ. of Michigan Language Laboratory 1960. (= Publications of the Lang. Lab., Univ. of Michigan, vol. 4). *zitiert als:* Proceedings 1960.

Structural Drill and the Language Laboratory. Report of the Third Language Laboratory Conference held at Indiana University, March 29–31, 1962. [Hrsg. von] Francis W. *Gravit* [und] Albert Valdman.—The Hague: Mouton 1963. *zitiert als:* Gravit 1963.

Adam, J. B. and A. J. Shawcross: The Language Laboratory.—London: Pitman (1963).

Adams, Lilian S.: Audio-lingual? Yes, But Let's Think. In: French Review 38 (1965) 233–236.

Anderson, Eugene W.: Review and Criticism. (The Keating Report. A Symposium. 3). In: Mod. Lang. Journ. 48 (1964) 197–206.

Barrick, Mac E.: Variety and Language Lab Success. In: Mod. Lang. Journ. 45 (1961) 361–365.

Bernard, Walter: Texts and Classroom Methods in a Bilingual Reading Course. In: Mod. Lang. Journ. 36 (1952) 3–9.

Borglum, George: A Research Experimental Language Laboratory. In: French Review 31 (1958) 436–438.

Brooks, Nelson: Language and Language Learning. Theory and Practice.—New York: Hartcourt & Brace 1960.

Capretz, Pierre J.: The Preparation of Materials for the Language Laboratory. In: College Lang. Lab. 1960. S.[44]–[57].

Creore, Frances B.: The New Media in Language Teaching. In: Audio-Visual Instruction 5 (1960) 286–293.
Decker, Samuel N.: Adapting Audio-Visual Techniques to Language Instruction. In: Mod. Lang. Journ. 42 (1958) 69–77.
Delattre, Pierre: Testing Students' Progress in the Language Laboratory. In: Oinas 1960. S.77–93.
——: Testing the Oral Production of Language Students (by Techniques that are Appropriate for an 'Active' Laboratory). In: College Lang. Lab. 1960. S.25–43 [teilweise nicht paginiert].
A Dozen Do's and Dont's. In: College Lang. Lab. 1960. S.109.
Friedmann, H.: Tongues A-Talking. In: Times Educ. Suppl. 17th April, 1964, S.964–965.
Fries, Charles F.: Foreword. In: R. Lado: Linguistics across Culture . . . 1957. S. V.
Gaarder, A. Bruce: Language Laboratory Technique. The Teacher and the Language Laboratory. In: Oinas 1960. S.41–50.
Gibson, Romain: Tape Recordings Experiment is Expanded in Westside Junior and Senior High Schools, Ohama, Nebraska. In: National Ass. of Secondary High School Principal Bulletin 43 (1959) 49–72.
Gonzalez, Simon: Planning Foreign Language Laboratory Facilities for Secondary Schools. In: Diss. Abstr. 23 (1963) 897–898.
Gourévitch, Doris-Jeanne: Laboratory Techniques and Teaching. In: French Review 33 (1959/60) 166–170.
Grittner, Frank: The Shortcomings of Language Laboratory Findings in the I[nstitute of] A[dministrative] R[esearch]—Research Bulletin. (The Keating Report. 4). In: Mod. Lang. Journ. 48 (1964) 207–210.
Hallman, Clemens L.: Pattern Drills for High School Use. In: Gravit 1963. S.179–185.
Hayes, Alfred S.: Step-by-Step Procedures for Language Laboratory Planning. Some Suggestions for Schools and Colleges.—New York: Mod. Lang. Ass. 1960.
Hockett, C. F.: Learning Pronunciation. In: Mod. Lang. Journ. 34 (1950) 261–269.
Hutchinson, Joseph C.: Mass Oral Testing by Remote Control. In: Hispania 42 (1959) 466–470.
——: Modern Foreign Languages in High School. The Language Laboratory.—Washington: U.S. Office of Education 1961.
Iodice, Don R.: Guidelines to Language Teaching in Classroom and Laboratory.—Washington: Electronic Teaching Laboratories 1961.
Johnston, Majorie C. and Catharine C. Seerley: Foreign Language Laboratories in Schools and Colleges.—Washington: U.S. Office of Education 1959.
Keating, Raymond F.: A Study of the Effectiveness of Language Laboratories. A Preliminary Evaluation in Twenty-One School Systems of the Metropolitan School Study Council.—(New York): Institute of Administrative Research, . . . Columbia University (1963).
Kirch, M. S.: The Role of the Language Laboratory. In: Mod. Lang. Journ. 47 (1963) 256–260.
Lado, Robert: Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests.—London: Longmans 1961.
——: Linguistics across Culture.—Ann Arbor: Univ. of Michigan Press 1957.
Language Labs. An Updated Report. In: School Management 7 (1963) 85–92.
Léon, Pierre R.: Laboratoire de Langues et Correction Phonétique. Essai Métodologique.—Paris: Didier (1962). (= Publications du Centre de Linguistique Appliquée de l'Universite de Besançon).
Livingstone, Leon: 'Organic' versus 'Functional' Grammar in the Audio-Lingual Approach. In: Mod. Lang. Journ. 46 (1962) 304–307.

Locke, William: Equipment for the Language Laboratory. In: Oinas 1960. S.25–36.
Lorge, Sara W.: Language Laboratory Research Studies in New York City High Schools. A Discussion of the Program and the Findings. In: Mod. Lang. Journ. 48 (1964) 409–419.
MacCarthy, P. A. D.: Pronunciation Teaching. Theory and Practice. [Teil I] In: English Language Teaching 6 (1952) 111–117; [Teil] II *Ibid.* 7 (1953) 91–95.
Malécot, André: Oral Grammar Tapes. Theory and Design. In: French Review 33 (1959/60) 491–495.
Marquardt, William F.: Programmed Instruction. General Principles for the Teaching of English as a Second Language. In: Lang. Learning 13 (1963) 77–83.
Marty, Fernand: Language Laboratory Learning.—Wellesly: Audio-Visual Publications 1960.
——: Language Laboratory Methods and Techniques. In: Oinas 1960. S.51–71.
——: Programing a Basic Foreign Language Course. Prospects for Selfinstruction.—Hollins: Hollins College 1962.
Mathieu, G.: [Workpaper]. In: College Lang. Lab. 1960. S.57–95.
Monitoring in the Language Laboratory. In: [Bulletin of the] ETL [d.i. Electronic Teaching Laboratories] 3 (1962) 1–2.
Morton, F. Rand: The Language Laboratory as a Teaching Machine.—Ann Arbor: Univ. of Michigan 1960. (= Publications of the Lang. Laboratories, Univ of Michigan, Series Pre-prints and Reprints, vol. 1).
——: The Language Laboratory as a Teaching Machine. Notes on the Mechanization of Language Learning. In: Oinas 1960. S.113–166.
——: Recent Developments in Language Laboratory Equipment for Teaching and Research. In: College Lang. Lab. 1960. S.1–24.
Moulton, William G.: The Sounds of English and German.—Chicago: University of Chicago Press 1962.
——: Toward a Classification of Pronunciation Errors. In: Mod. Lang. Journ. 46 (1962) 101–109.
Mueller, Theodore H.: Correlating the Language Laboratory with the Textbook. Some Basic Considerations. In: Gravit 1963. S.83–89.
——: The Effect of an Audio-Lingual Program on Drop-out-Rate.—In: Mod. Lang. Journ. 50 (1966) 133–137.
Mustard, Helen and A. Tudisco: The Foreign Language Laboratory. A Partial Survey of its Instructional Use. In: Mod. Lang. Journ. 43 (1959) 332–340.
Nichols, Alan C.: Apparent Factors Leading to Errors in Audition Made by Foreign Students. In: Speech Monographs 31 (1964) 85–91.
O'Connor, Patricia: [Comments on: Pierre Delattre, Testing Students' Progress . . .] In: Oinas 1960. S.94–95.
Pike, Eunice V.: A Test for Predicting Phonetic Ability. In: Language Learning 9 (1957) 35–41.
Pimsleur, Paul: The Functions of the Language Laboratory. In: Mod. Lang. Journ. 43 (1959) 11–15.
Pomeranz, Frank: The Language Laboratory. In: Progress. The Unilever Quarterly 50 [recte 51] (1965) 220–227.
Porter, John J. and Sally F. Porter: A Critique on the Keating Report. In: Mod. Lang. Journ. 48 (1964) 195–197. (= The Keating Report. A Symposium. 2).
Roertgen, William F.: The Functional Language Laboratory. In: Mod. Lang. Journal 43 (1959) 6–10.
Romain Gibson [d.i. Mrs. Rodney E.) *siehe* Gibson, Romain.
Rosenbaum, Eric: Principles of Constructing German Pattern Drills. In: Mod. Lang. Journ. 46 (1962) 274–277.

Sack:, Norman: Structural Drill, Current Spanish Textbooks and the Language Laboratory. In: Gravit 1963. S.103–112.
Schueler, Herbert: Audio-Lingual Aids to Language Training. Uses and Limitations. In: Quarterly Journal of Speech 47 (1961) 288–292.
Skinner, B. F.: Special Problems in Programing Language Instruction for Teaching Machines. In: Oinas 1960. S.167–174.
Stack, Edward M.: Behind the Tape—the Teacher. [Tonbandaufnahme, zusammen mit:] A Beginning Audio-Lingual Guide.—St. Paul: Minnesota Mining and Manufacturing Company 1962.
——: Laboratories. The Effectiveness Controversy. (The Keating Report. A Symposium. 1). In: Mod. Lang. Journ. 48 (1964) 189–194.
——: The Language Laboratory and Modern Teaching.—New York: Oxford Univ. Press 1960.
Stevick, Earl W.: Structural Drills in the Laboratory. In: Gravit 1963. S.37–44.
Strain, Jeris E.: Teaching a Pronunciation Problem. In: Language Learning 12 (1962) 231–240.
Taking the Mystery out of the Language Laboratory. An Audio-Visual Discussion Course for the Professional Language Teacher.—St. Paul: Minnesota Mining and Manufacturing Company [o.J., ca.1960].
Teslaar, A. P. van: Learning New Sound Systems. Problems and Prospects. In: IRAL 3 (1965) 79–93.
Trace, Arthur S. Jr.: Further Threats of the New Look in Foreign Language Instruction. In: Mod. Lang. Journ. 44 (1960) 266–269.
——: New Look in Foreign Language Instruction. In: Mod. Lang. Journ. 43 (1959) 382–386.
Turner, John Derfel: Introduction to the Language Laboratory.—London: Univ. of London Press 1965.
Valdman, Albert: Teacher Role and Teaching Context. In: Mod. Lang. Journ. 48 (1964) 275–284.
——: Toward Self-Instruction in Foreign Language Learning. IRAL 2 (1964) 1–36.
Villiers, Meyer de: Afrikaanse Klankleer. Inleiding tot die Fonetiek en die Fonologie.—Kaapstad, Amsterdam: Balkema 1958.
Wängler, Hans-Heinrich: Grundriß einer Phonetik des Deutschen. Mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik. . . .—Marburg: Elwert 1960.
Wallace, Betty J.: Pronunciation as a Two-fold Process. In: Language Learning 2 (1949) 44–46.
Weinreich, Uriel: Languages in Contact. Findings and Problems . . . Third Printing.—London, The Hague, Paris: Mouton 1964. (Photomechanischer Abdruck der ersten Auflage, 1953).
Wojnowski, Margaret: Emphasis on Understanding and Speaking. The Foreign Language Laboratory.—Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare 1958. (= Bulletin of the U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Education, No. 16).